

المناهج واسسها ونظرياتها وتنظيماتها ومكوناتها وتقويمها وتطويرها واثرائها وخطط تدريسها

أ.م.د. نداء محمد باقر الياسري
أ.م.د. زينب فالح الشاوي
أ.م. محمد حميد المسعودي
أ.م.د. ناجي خير الله مصطفى

الطبعة الأولى
٢٠١٥م-١٤٣٦هـ

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ ﴾

وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَوَّادُونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ

وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿

صدق الله العظيم

سورة التوبة: آية ١٠٥

الإهداء

//إلى كل من أحب العراق ودعى للسلام
والسلام ونبذ العنف والظلمية ودعى
للأخوة والوحدة والتسامح نهدي هذا
الكتاب

الفهرس

المقدمة: --- ٢

الفصل الاول

:المبحث الاول:

٤.....	اهمية العلم ..
٥.....	كيف يعمل العلماء
٧.....	مهارات التفكير العلمي
٨.....	مفهوم مهارات التفكير العلمي
.....	تصنيف مهارات التفكير العلمي.
١٤.....	مصادر المبحث الاول:-.....

: المبحث الثاني :

١٥	:نبذة تاريخية عن المنهج
١٦	نظرية المنهج
٣٥	مفاهيم المنهج
٤٥	اسس بناء المنهج
٥١.....	مصادر المبحث الثاني :

:المبحث الثالث:

أولاً: تنظيمات المناهج القائمة على المواد الدراسية. (الموضوعات المعرفية - Subjects Curriculum)

٥٣ ١- مناهج المعرفة المنفصلة

٥٥ أ. منهج المواد الدراسية المنفصلة.....

٦١ ب. المنهج المتمركز حول النظام المعرفي.....

٥٣ ٢-منهج المعرفة المتصلة:-

أ. منهج المواد الدراسية المترابطة..... ٦٣

ب. المنهج الحلزوني..... ٦٤.

ج. المنهج المدمج..... ٦٥

د. منهج المجالات الواسعة..... ٦٧.

هـ. منهج الوحدات القائم على المواد الدراسية..... ٧٢.

ثانياً: تنظيمات المناهج القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم

١. منهج النشاط..... ٧٦.

٢. منهج الوحدات القائم على الخبرة..... ٧٧.

٣. المنهج التكنولوجي..... ٨٠.

٤. منهج الألعاب التعليمية..... ٨٣.

ثالثاً: تنظيمات المناهج المتمركزة حول المجتمع..... ٨٤

١. منهج مجالات الحياة..... ٨٤

٢. منهج النشاط القائم حول مشكلات اجتماعية... ٨٧

رابعاً: تنظيمات المنهج القائم على المهارات العلمية..... ٨٧

٨٧

خامساً: تنظيمات المنهج القائم على الكفايات المهنية.....

٨٨

- منهج الكفايات المهنية..... ٨٨

سادساً: تنظيمات المنهج القائمة على المحاور.....

٩٠

- المنهج المحوري..... ٩٧

١٠٦	سابعا:تنظيمات المناهج القائمة على التكامل
١١٤	مصادر المبحث الثالث:

الفصل الثاني

عناصر المنهج وانماط التعلم

المبحث الرابع:-

١١٧	عناصر المنهج:
١١٩	الاهداف
١٣٥	،المحتوى التعليمي
١٣٧	المحتوى وتنظيمه
١٣٨	المدخل الخطية لتنظيم المحتوى
١٤٧	مصادر المبحث الرابع:

المبحث الخامس:-

١٤٩	طرائق التدريس:
١٥٧	١. طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات المعرفية وتشمل الطرق الآتية:
١٥٨	أ-المحاضرة:
١٦٦:	ب.طريقة الاستقصاء
١٧٤	ت. طريقة الاكتشاف:

- ١٧٧ د. حل المشكلات :
- ١٨٥: ذ. أسلوب العصف الذهني.
- ١٩٥ ح. دورة التعلم:
- ١٨٩ خ. خرائط المفاهيم :
- ٢٠٥: ج. وخرائط الشكل (v) :
- ٢- طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات السلوكية وتشمل:
٢١٣. - طريقة التعلم الذاتي:
- ٣- طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات الاجتماعية وتشمل : :
- ٢٢٠
٢٢١. أ. طريقة التعليم التعاوني:
٢٣٤. ب. طريقة التعليم المصغر:
٢٤٠. ج. طريقة المناقشة والحوار
٢٥١. د. طريقة المشروع
- ٢٥٥ هـ. طريقة الألعاب التعليمية...
- ٢٥٩ ٣. وهناك طرائق تدريس أخرى:
- ٢٥٩ أ. طريقة العرض المباشر:
٢٦٠. ب. طريقة الاستجواب والمساءلة
٢٦١. ج. طريقة الزيارات الميدانية:
٢٦٢. د. طريقة إعداد التقارير:
- ٢٧٠: هـ. أنماط التعلم (learning styles) :
- ٢٨٦ و. مصادر المبحث الخامس:

المبحث السادس:-

- أ- الوسائل التعليمية: ٢٩٠
- ب-انواع الوسائل التعليمية: ٢٩٢
- ج-الانشطة التعليمية..... ٢٩٤
- د-تصنيف الانشطة التعليمية المصاحبة..... ٢٩٥
- مصادر المبحث السادس

الفصل الثالث

المبحث السابع:

- التقويم التعليمي ٢٩٧
- تقويم الاداء..... ٣١٢
- مصادر المبحث السابع ٣٢٤

المبحث الثامن:

- تقويم المنهج..... ٣٢٩:
- وظائف تقويم المنهج... ٣٣٠
- اساليب التقويم باستخدام النماذج..... ٣٣٢
- اسس تطوير المنهج... ٣٣٧
- خطوات ومراحل تطوير المنهج..... ٣٤٢
- اثراء المنهج..... ٣٤٤
- التشابه والاختلاف بين الاثراء والتطوير ٣٤٤

٣٤٨ مصادر المبحث الثامن....

المبحث التاسع:

٣٤٦-التخطيط للدروس

٣٤٨ اولا:الخطة التدريسية السنوية او الفصلية

٣٤٩ ثانيا:الخطة التدريسية ذات الوحدات التعليمية

٣٥٠ ثالثا :الخطة التدريسية اليومية

٣٥٧-اشكال خطة التدريس اليومي

٣٦٣ مصادر المبحث التاسع

المقدمة:

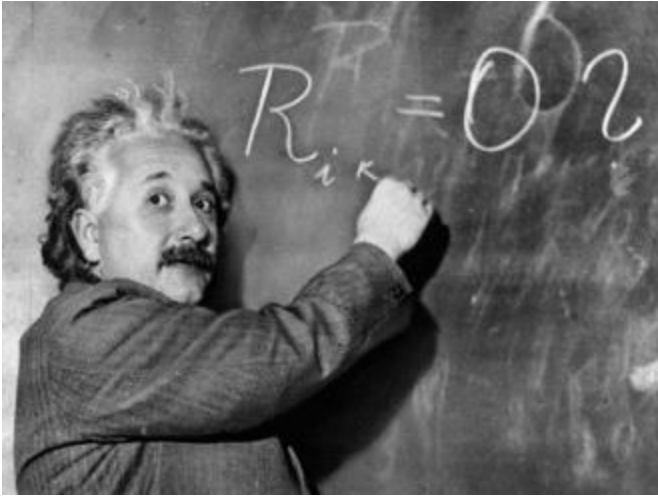
ان دراسة المناهج والالمام بمفهومها واسس بنائها ومكوناتها وتنظيماتها وآليات تخطيطها وتنفيذها وتقييمها تفيد عضو هيئة التدريس (المدرس، المعلم، التدريسي الجامعي) في معرفة اهداف المادة الدراسية التي يتولى تدريسها مما يجعله يؤدي دوره التدريسي بكفاءة واقتدار، كما تكسب عضو هيئة التدريس القدرة على صياغة الاهداف التعليمية صياغة اجرائية يمكن ملاحظتها وضبطها وقياسها، كما تساعد عضو هيئة التدريس على معرفة المعايير التي في ضوءها يتم اختيار المحتوى وتنظيمه، بالاضافة الى ان دراسة المناهج ترتبط ارتباطا وثيقا بطرق واساليب التدريس ووسائل التعليم وانشطته واساليب تقويمه المتنوعة، فاذا ما فهم عضو هيئة التدريس انواع التعلم ومستوياته سيختار الطريقة والوسائل المناسبة، ولمنهج فقير في محتواه وغني في طريقة تدريسه افضل من منهج غني في محتواه فقير في طريقة تدريسه، فطريقة التدريس هي الوسيلة التي يستخدمها المدرس في توصيل محتوى المنهج للطالب اثناء قيامه بالعملية التعليمية .

و اختيار طريقة تدريس ثلاثم افراد معينين لتعليم شيء ما يعد علما وفنا لا يجيده الا المؤهلون لذلك. فالشهادة والدرجة العلمية التي يحملها الافراد لا يمكن اعتبارها جواز مرور يضمن على من يحملها اجادة التدريس، فقد اثبتت الدراسات المتعددة حاجة ممارسة التعليم الى التاهيل التربوي الذي يعينهم على تسهيل عرض المادة واستفادة المتعلمين. وكلية التربية احدى المؤسسات التربوية المتخصصة في اعداد مدرس المرحلة الثانوية وتهيئته، ومادة المناهج وطرائق التدريس احد وسائلها بل لا تثريب اذا قلنا اهم وسائلها في الاعداد المهني، ونظرا لأهمية هذه المادة ولكونها منظومة متكاملة (أهداف، محتوى، طريقة وأساليب التدريس، وسائل تعليمية، أنشطة تعليمية، تقويم التعليم) ولا يمكن وجود عنصر بدون العناصر الاخرى، اذ لابد من تدريسها كمنظومة متكاملة

وعدم الفصل بين المنهج ومكوناته ، من جانب اخر عدم وجود مقرر لطلبة كلية التربية يجمع بين المناهج وطرائق تدريسها وان ما موجود كتب خاصة بالمناهج وكتب خاصة بطرائق التدريس، ولكي نخلق مدرسا متحررا من الروتين يثق بمخزونه العلمي والخبراتي والثقافي فلا بد من تزويده بخبرات متقدمة وفق طرق اكثر حداثة تناسب التعلم الذي نريد والذي يجعل من الطالب مركز للعملية التعليمية، ومهمة المدرس ان يساعد هؤلاء الطلبة على ان يتعلموا وفق الاساليب التي تناسبهم ، بالاضافة الى الحاجة الى جعل المدرس ان يميز بين الطرق والاساليب، وبين التقويم والتطوير والاثراء للمنهج، جعل الباحثون يفكرون في اعداد هذا الكتاب الذي يحتوي على المنهج ونظرياته وتنظيماته ومكوناته (الاهداف،المحتوى ، طرائق التدريس وحسب نظريات التعلم، والاساليب، بالاضافة الى الوسائل التعليمية، والانشطة). كمنظومة متكاملة بالاضافة الى تقويم المنهج وتطويره واثرائه والتخطيط لتدريسه، مبتدئين في تعريف العلم ومهارات التفكير ليتماشى مع مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس التي تدرس في الاقسام العلمية، علما ان المادة وضعت في ضوء مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس التي تدرس في كليات التربية مع اثرائها وتطويرها .

املين ان يستفيد منها القارئ راجين من الله التوفيق.

المؤلفون



المبحث الاول

العلم: هو كل دراسة منظمة قائمة على منهج واضح مستندة إلى الموضوعية يمكن أن نسميها علما . سواء أفضت بنا إلى قوانين أو أدت بنا إلى قواعد عامة تقريبية للواقع وحصول صورة الشيء في العقل" فإننا

حينما نقول أن "العلم هو مبدأ المعرفة، وعكسه الجهل" أو "إدراك الشيء على ما هو عليه إدراكًا جازمًا" يشمل هذا المصطلح، في استعماله العام أو التاريخي، مجالات متنوعة للمعرفة، ذات مناهج مختلفة مثل الدين(علوم الدين) و الموسيقى(علم الموسيقى) والفلك (علم الفلك) و النحو (علم النحو) (جون ديوي).

أهمية العلم :

للعلم تأثير كبير على عالمنا. العلم يؤمن أساس التقنية الجديدة مثل الآلات والمواد والتكنولوجيا ومصادر الطاقة والمعدات التي تسهل حياتنا وأعمالنا. ان العلم له دور كبير في اختراع و صنع السفن و القطارات والطائرات والسيارات والأقمار الاصطناعية والكمبيوترات والإذاعة والتلفاز التي كان لها تأثير في الحياة الإنسانية. و من خلال العلم إكتشفنا الطاقة الشمسية والنوية والنفطية. وتطور الإنتاج الزراعي لما إكتشف العلماء النباتات المختلفة والأسمدة الأكثر إنتاجا و كفاءة. وساعد العلم في الطب كثيرا مثل اختراع المضادات الحيوية والأدوية لعلاج الأمراض المعدية. وطور العلم أدوات التشريح و الأعضاء مثل الرئة والكلية والقلب.

فروع العلم

يمكن تقسيم العلم إلى أربع مجموعات رئيسية:

١- الرياضيات والمنطق

٢- العلوم الطبيعية

٣- علوم الحياة

٤- العلوم الاجتماعية

٥- الفروع الأخرى:

- علم الوراثة
- علم الأحياء الجزيئية
- علم البيئة
- علم التصنيف
- علم الإنسان
- علم الاقتصاد
- علم السياسة
- علم النفس
- علم الاجتماع

كيف يعمل العلماء

يلجأ العلماء إلى هذه الطرق خلال قيامهم بالاختراعات :

١- مشاهدات الطبيعة:

هي أقدم الأساليب العلمية. حيث درس المصريون والبابليون حركات الأقمار و النجوم و الأجرام السماوية، واستطاعوا معرفة موعد الفصول، وأحسن الأوقات لزرع المحاصيل وجمعها.

٢- تصنيف المعلومات:

تصنف المعلومات حسب العلاقات بين المشاهدات والجقائق. ففي القرن ١٩، أوجد الكيميائي دمتري مندليف، جدول العناصر الدوري. وعلى الجدول قسم العناصر المتشابهة في أماكن متشابهة و منتظمة، ودلّت الفراغات في الجدول على المواد المجهولة والتي لم تعرف بعد.

٣- استعمال المنطق:

في القرن ١٩، فهم العالم ولهم وبين العلاقة بين نسبة الحرارة والطاقة التي توجد في المواد الساخنة إن كانت سائلة أوصلبة. واكتشف أن حاصل ضرب درجة حرارة المادة المسخنة بالطول الموجي للإشعاع ينتج الرقم نفسه. واستخدم المنطق ليكتشف أن هذا الرقم ثابت .

٤- إجراء التجارب:

إن الرازي وابن الهيثم وجاليليو من أوائل العلماء الذين أكتشفوا أن التجريب العلمي يساعد في الكشف عن ظواهر و قوانين الطبيعة.

٥- صياغة الفرضية:

اكتشاف الكوكب نبتون في القرن (١٩) عن طريق صياغة فرضية؛ إذ لاحظ العلماء الفلكيون أن الكوكب أورانوس، الذي عد أبعد الكواكب، لم يكن دوماً في الموقع نفسه دائماً. واكتشف العلماء أن تغير مكان أورانوس نتيجة لقوة جذب من كوكب آخر، واكتشف العلماء في النهاية أنه كوكب نبتون.

٦- التعبير عن النتائج رياضياً:

اكتشف نيوتن في القرن ١٧، معادلة رياضية للجاذبية وضحت الكثير من أنواع الحركة على الكرة الأرضية وعلى مدى الكون.

يعتبر العلم عنصر اساسي في حياتنا البشرية فلولا العلم لما تطورنا ولما عرفنا ولما أصبحنا متقدمين ومتطورين ، فقد علم الله الإنسان ما لم يعلم ، فبالعلم يمكننا تفسير الأمور والأحداث

والإبتكار ، فالعلم بإختصار اساس كل شيء في الحياة ، ويعتبر العلم أيضا سلاح الإنسان فمنه قد يصل الإنسان الى عظمة الخالق غير انه يتميز الانسان عن غيره من المخلوقات بعقله الواعي والذي يمكنه أن يتعلم ويصل الى حقائق ووقائع من الكون.

فبالعلم يتطور الدماغ والعقل البشري ويمكنه التمييز بذلك بين الحق والباطل وبين الصواب والخطأ فبالعلم يمكن ان يقوم الانسان بأعمال لا يمكن ان يتوقعها، فعلى الدراسة دائماً والبحث للحصول على العلم والمعلومات التي قد نحتاجها في حياتنا .

مهارات التفكير العلمي

مفهوم التفكير:

لغة من الفكر (بكسر الفاء وفتحها) ويعني إعمال النظر في الشيء .

وتطلق لفظة التفكير في معناها الشائع على عدة حالات تشغل اهتمام الإنسان ، وتثير نشاطه العقلي ، " فالتفكير هو الهبة العظمى التي منحها الله سبحانه للإنسان ، وفضله بذلك على سائر الكائنات ، والحضارة الإنسانية أعظم آثار هذا التفكير) . "

"ويمثل التفكير الإنساني عملية عقلية معقدة ، تتألف من مجموعة من العمليات العقلية

التي يتم من خلالها نشاط التفكير ، وهذه العمليات يمكن أن يطلق عليها مصطلح مهارات ذهنية وهي متكاملة ، بحيث أنه يمكن أن يطلق عليها المهارات المتكاملة للبحث العلمي.

مفهوم مهارات التفكير العلمي:

مهارات التفكير العلمي أو تعرف بأنها عمليات العلم " Science Processes وهي مجموعة من القدرات والعمليات العقلية مهارات التقصي العلمي (inquiry skills) الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح.

وقد نظر إليها (Bruner) على أنها قدرات متعلمة ومهارات عقلية ، إذ أن القدرة على استخدام (عمليات العلم) يتطلب من الفرد المتعلم تمثيل المعلومات ومعالجتها وإجراء خطوة عقلية وراء المعلومات الأساسية المعطاة ، ويؤكد جانبيه أن عمليات العلم هي أساس التقصي والإكتشاف

خصائص مهارات التفكير العلمي:

يرى زيتون أن لمهارات التفكير العلمي خصائص هي:

١. أنها عمليات تتضمن مهارات عقلية محددة يستخدمها العلماء ، والأفراد والطلبة لفهم الظواهر الكونية.
٢. أنها سلوك محدد للعلماء يمكن تعلمها أو التدرب عليها.
٣. عمليات يمكن تعلمها ونقلها في الحياة ، إذ أن العديد من مشكلات الحياة اليومية ، يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق مهارات عمليات العلم . وهي كما حددها مطورو المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية :الملاحظة ، التصنيف، استخدام الأرقام ، القياس، استخدام العلاقات في الفراغ والزمن، التواصل ، التنبؤ ، التفسير ، التعريف الإجرائي، تفسير البيانات، صياغة الفرضيات، ضبط المتغيرات، التجريب.

تصنيف مهارات التفكير العلمي

أولاً الملاحظة: Observing

تعتبر الملاحظة حجر الزاوية في البحث العلمي ، إذ تتجمع الملاحظات فتكون ظاهرة تستحق البحث والدراسة فتساعد الباحث على تحديد مشكلته ، لقد كانت من الوسائل الأولى التي استخدمها الانسان لجمع المعلومات ، ولقد عرفها زيتون بأنها انتباه مقصود منظم ومضبوط للظواهر أو الأحداث أو الأمور بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها، وهي تتطلب تخطيطاً واعياً من قبل الفرد ، وبالتالي تحتاج الى تدريبات عملية لا بد للطلاب من أن يتدرب عليها ، ولا بد لهذه الملاحظة أن تكون منظمة ، مضبوطة ، موضوعية ، ودقيقة.

أما مارزانوا فيعرفها بأنها المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال حاسة أو أكثر.

فالملاحظة عملية مهمة جداً للبحث العلمي والدراسة العملية وتدریس العلوم ، فهي أساس لكثير من العمليات العقلية كالتصنيف أو فرض الفروض.

ثانياً : التصنيف : Classifying

وحتى يستطيع الانسان التعامل مع المعلومات والملاحظات بسهولة ويسر لابد له من تصنيفها أي وضعها في مجموعات بناء على الخصائص المشتركة التي تمتلكها تلك المعلومات أو الأشياء أو لا تمتلكها.

ويتطور الإنسان بقدرته على التصنيف من مرحلة لأخرى ولقد أوضح " جود " انه بالامكان تعليم الطفل في المرحلة الابتدائية امكانية تحديد مجموعات أو رتب بناء على صفة واحدة مثل الشكل ، اللون ، الملمس ، الحجم ، ويمكن تطوير هذه القدرة :بحيث يستطيع تمييز عدة خصائص للأشياء ووضعتها في مجموعات.

يتضح مما سبق أنه يمكن التدريب على مهارات التصنيف واكتسابها بالممارسة وهي تتضمن قدرة الانسان على التمييز والتنظيم والترتيب وعلى هذا فهي تمثل أهمية خاصة لكل من الطالب والمدرس.

ثالثاً : الاستنتاج : CONCLUSION:

عندما ينتقل الانسان من الصورة العامة للمعلومات المطروحة أمامه ، من الملاحظة المباشرة للجزئیات ودقائق الأمور فهو قادر على الاستنتاج لأن " الاستنتاج عملية عقلية يبدأ فيها الانسان اشتقاق حقائق جزئية أكثر تحديداً وملائمة.

ويعرفه زيتون : بانه الانتقال من العام الى الخاص.

فالاستنتاج هو قدرة الطالب العقلية على الوصول الى نتائج جزئية كنتيجة للملاحظات الموجودة ، وتدريب الطالب على الاستنتاج يساعده في تفسير الملاحظات التي يحصل عليها من خلال التجارب العلمية والتوصل الى أسباب حدوث هذه الملاحظات.

رابعاً : التنبؤ FORECASTING

يعتبر التنبؤ أحد أهداف العلم فهو يساعد الانسان على ضبط الظواهر والظروف والتحكم بها ولكي يتم ذلك لا بد من توقع ما سيحدث بناء على الملاحظات والخبرات المتعلقة بالظاهرة.

ويعرفه مارزانو بأنه عملية توقع نتائج معينة من موقف معين ، بناء على المعلومات الموجودة لدى الطالب والتغذية الراجعة المتعلقة بصحة تلك المعلومات، ويعتبر التنبؤ مكماً لإستراتيجيات الفهم والتنبؤ عملية عقلية يمكن التدريب عليها وممارستها من خلال تحليل المعلومات والملاحظات الموجودة لدى الطالب وتدريب الطالب على التنبؤ يزوده بالقدرة على التحكم بالظواهر المحيطة به والتعامل معها بسهولة بناءً على توقعاته التي توصل اليها في ضوء معلوماته السابقة.

خامساً : القياس : Measuring

يتصف العلم بالدقة والموضوعية، وللوصول الى ذلك لابد من استخدام أدوات قياس وموازين وأجهزة علمية تزود الباحث بالمعلومات بصورة مجردة ودقيقة ولا يتم ذلك للباحث الا من خلال تعلم مهارات تناول الأدوات واستخدامها ، فالقياس هو عبارة عن استعانة الباحث بأدوات معينة تساعد على تشخيص الظاهرة .

ويتضمن القياس المقارنة حيث يستطيع الباحث المقارنة بين ظاهرتين أو أكثر:

بتحديد وحدات معينة قياسية يمكن ملاحظتها على الظاهرتين والخروج بنتائج عامة ،

ويذكر " جود " أن القياس تدريب الطلبة على استخدام أدوات قياس وموازين وأدوات :تشريح ، كما يتضمن المقارنة بين الأشياء باستخدام وحدات معينة.

بالإضافة الى القدرة على معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الأحداث والأماكن ، أي قياس ظاهرة بناء على ظاهرة أخرى ولكن " هذه المقارنة يجب أن تقوم على معايير واضحة ومحددة.

سادساً : صياغة الفرضيات Formulating Hypothess

إن الطالب القادر على صياغة الفرضيات هو عالم حقيقي يسلك سلوك العلماء لأن العلم سلسلة من الفرضيات تم اختبارها وبالتالي أصبحت حقائق ، فعملية صياغة الفرضيات تحتاج الى قدرة على توقع حل لمشكلة ما، لذلك فهي تعتمد على التنبؤ بشكل دقيق جداً. وتعرف بأنها عملية تطوير وتمييز عبارات على صورة " اذا، فان " ... وهذه العبارات يمكن اختيارها بالتجريب

وتعرف : بأنها القدرة على اقتراح حل مؤقت لعلاقة محتملة بين متغيرين ، أو .اجابة محتملة لسؤال الدراسة وعندما يتم تدريب الطلاب على صياغة الفرضيات فإن ذلك يؤدي الى النمو بتفكيرهم الى مرحلة أرقى من مجرد التعامل مع الواقع الى تطويره واكتشاف بواطن الأمور مما يساعد في اعدادهم كعلماء وباحثين.

سابعاً : التجريب Experimental

يعتبر من أعلى العمليات العلمية فهو يتضمن معظم عمليات العلم كجمع المعلومات بالملاحظة وأدوات القياس ، ووضع الفروض وضبط وتمييز المتغيرات ، ثم القيام بالتجريب " . فالتجريب اختبار لصحة الفرضية عن طريق استخدام المواد والأدوات وضبط المتغيرات) " ، ومما لا شك فيه أن ممارسة الطالب للتجريب بنفسه يساعده في التوصل الى الحقائق العلمية " ، لأن بعض الحقائق العلمية لا يمكن إدراكها إلا عن طريق التجريب كما في التفاعلات الكيميائية فهي تعامل الطالب كباحث يتوصل للمعرفة بنفسه وتحترم قدراته وطاقاته فتؤدي الى شعوره بالثقة واحترامه للعلم والعلماء

ثامناً : تمييز المتغيرات Isolation of variables

تعتبر عملية تمييز المتغيرات هامة لضبط عملية التجريب حتى يتم اثبات الفرضيات والتوصل للحقائق ، كي يتم ذلك لابد من تحديد العوامل التي تؤثر على الظاهرة ودراستها ، وتحديد المتغير التجريبي الذي يمكن أن يحدث تغييراً في المتغيرات التابعة لظاهرة معينة ، ويوضح " جود " أن الغرض من تمييز المتغيرات يسمح للملاحظ بالوصول الى نتائج منطقية معينة بناء على مؤثرات سابقة .

وتعرف هذه العملية بأنها تحديد المتغير المستقل والمتغير التابع التي تم استخدامها بالتجريب، وتطوير قدرة الطالب على تمييز المتغيرات يساعده على التحكم بكثير من العوامل التي تؤثر في الظاهرة ، وبالتالي يصل الى الأسباب التي تقف وراء حدوث التغيرات في الظاهرة.

تاسعاً : تفسير البيانات Interpreting Data

تعتبر مهارة تفسير البيانات مهارة عقلية عالية تحتاج الى عقل يتوقد بالذكاء فهي " تشمل تفسير البيانات والمعلومات التي جمعها ولاحظها الباحث (الطالب) وصنفها، وكذلك تفسير البيانات والنتائج التي توصل اليها في ضوء المعلومات التي يمتلكها الطالب أو الخلفية العلمية التي استند اليها وتتضمن هذه المهارة القدرة على الملاحظة والتصنيف والمقارنة ووضع المعلومات في مجموعات وجداول ، وفي ضوء ذلك يستطيع تحديد مدى صدق الفرضية قيد البحث.

وتحتاج هذه المهارة الى مزيد من التدريب والمران في توظيف المعلومات لتفسير الظواهر.

عاشراً : بناء النماذج:

وتتويجاً لإتقان الطالب للمهارات السابقة فإن بناء النماذج قمة ما يصل اليه الطالب فهي " القدرة على بناء تمثيل عقلي أو حسي لفكرة أو حدث ما ، وقد تستخدم هذه المهارة لوصف العلاقات المتداخلة للأفكار والأحداث).وتعتبر عملية متطورة جداً، فهي دليل ابداع المدرس في تدريس تلاميذه، وقدرته على توليد الأفكار لديهم، مما يؤثر بشكل ايجابي على الطلاب من خلال تجسيد الأفكار بصورة ملموسة تصل بالطالب الى الإبداع.

مصادر البحث الاول

١. الفيروز آبادي، القاموس المحيط.
٢. الضامن ، ريم : (1993) توظيف مهارات التفكير العلمي في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية، عمان، الرئاسة العامة لوكالة الغوث.
٣. جود، رونالد (١٩٩٥). كيف يتعلم الاطفال العلوم، ترجمة يعقوب نشوان، غزة، مكتبة الناجي.
٤. حماد، عفاف (١٩٩٤). علاقة التخصص الدراسي بكل من مهارات البحث العلمي والقدرة على التفكير الابتكاري، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الرابع والعشرون.
٥. زيتون ، كمال : (1993) كيف نجعل أطفالنا علماء ، عالم التربية ، الرياض : دار النشر الدولي.
- مارزانو، روبرت وآخرون (١٩٩٥). أبعاد التفكير اطار عمل للمنهج وطرق التدريس، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، غزة مكتبة اليازجي.
٦. مارزانو ر.ج و آخرون : (1998) أبعاد التعلم – دليل المعلم ، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرون ، القاهرة : دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع.
٧. الموسوعة العربية العالمية-٢٠٠٩-العلم-
٨. موقع موعود: <http://mawdoo3.com> http://mawsoah.net/gae_portal/maogen.asp?main2&articleid=!%C7%E1

المبحث الثاني

نبذة تاريخية عن المنهج:

لقد وردت كلمة منهاج في القرآن الكريم بمعنى الطريق الواضح، قال تعالى: "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" (المائدة/٤٨)، والكلمة الانجليزية التي تعطي معنى المنهج هي (Curriculum) وهي كلمة مشتقة من أصل لا تيني ومعناها مضمار سباق الخيل ، ولقد كان أول ظهور لكلمة (Curriculum) أي منهج في قاموس ويسترن عام ١٨٥٦، وهناك كلمة اخرى تستخدم احيانا بمعنى المنهاج وهي (syllabus) وعرفها بأنها مقرر دراسي، يشير الى معلومات عن كمية المعرفة خاصة في الجامعة، ولكن في طبعة ١٩٥٥ من القاموس نفسه أضيف تعريف آخر للمنهج يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي ولذا فإن مفهوم المنهج يتوسع يوماً بعد يوم من مقرر ويعني كم المعرفة إلى كلمة منهج الشاملة التي أصبحت تعني كم المعرفة المسمى أحياناً بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعليمية التي ستوصل المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم وأخيراً الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى فضلاً عن المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، وعليه فإن المنهج مفهوم واسع جداً يتسع فما يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، وذلك على العكس من المقرر الذي لا يشتمل إلا على عنصر واحد من عناصر المنهج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى

ولم يعرف المنهج حقلاً تربوياً وميدانياً متخصصاً للدراسة قبل ظهور أول كتاب في المناهج من تأليف (فرانكلين بوبيت - Franklin Bobbit)، تحت اسم (The Curriculum) عام ١٩١٨، وبعد ذلك توالى ظهور كتب في المناهج ومتخصصين فيها في العشرينات من القرن العشرين، فظهر كتاب للتربوي (وريت تشارترز - W. W. Charters) باسم بناء المنهج (Curriculum Construction) بعد ذلك ظهر الكتاب الثاني لفرانكلين بوبيت عام ١٩٢٤ تحت اسم كيف تصنع منهجاً (How to make A Curriculum) ثم أصدرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية عام ١٩٢٦ مرجعاً هاماً بعنوان أسس وفن بناء المنهج.

(The Foundations and Technique of Curriculum Construction)

وهو من جزأين وقد قامت بإعداده لجنة من علماء المناهج والتي ضمت فرانكلين بوبيت، شارتن، شارلز جد، ورأسها هارولدج، وعلى أثر نشر تلك الكتب والمؤلفات حملت ولاية كولورادو حملة كبيرة في مدارسها لتطوير المناهج على أسس علمية جديدة، وكذلك حملت ولاية ميسوري نفس الحملة في تقييم ومراجعة مناهجها الدراسية واستخدمت في ذلك المئات من المدرسين والمدرسات والمستشارين التربويين، ثم كان التدعيم الكبير للمناهج ميدانياً متخصصاً في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في أحد كليات المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٣٧، ثم تلى ذلك تأسيس ماعرف بـ(رابطة تطوير المناهج والاشراف عليها) والتي أصبحت المنتدى العلمي والمهني لمتخصصي المناهج والعاملين فيها على مستوى الولايات المتحدة ثم توالى بعد ذلك تأليف الكتب وإنشاء المعاهد المتخصصة في هذا المجال واليوم تكاد لا تخلو جامعة أو منطقة تعليمية من مركز لتطوير المناهج بمستوياتها واختصاصاتها المتنوعة.

نظرية المنهج

يعد المنهج عنصراً رئيساً من عناصر المنظومة التعليمية ، وقد عني الباحثون بدراسته أيما عناية ، وقد تجلّى ذلك في كثرة الدراسات التي تناولته بالبحث والتنظير .

وتشير مصادر الأدب التربوي أن الدراسات التي عنيّت بالتنظير للمنهج . أي محاولة وضع نظرية له . قد بدأت بصورة بسيطة بدائية منذ عشرينات القرن العشرين ، غير أن البداية الفعلية للدراسات في هذا المجال ترجع إلى العام (١٩٤٧ م) حيث عقد أول مؤتمر لنظرية المنهج بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد نُشرت البحوث التي نوقشت فيه عام (١٩٥٠) تلا ذلك صدور كتاب : نظرية المنهج لـ (بوشامب Bouchamp) عام (١٩٦١) وقد عُدّ ظهوره خطوة لها أهميتها في مجال بلورة نظرية المنهج، وقد أعيد طبع الكتاب مرات عدة مما يدل على رواج الفكرة، و تمثل ورقتنا العمل المقدمتان من (بوشامب Bouchamp) للمؤتمر القومي لجمعية الإشراف وتطوير المناهج بالولايات المتحدة عام (١٩٦٣ م)، مرحلة متقدمة في مسيرة تطور هذه

الدراسات؛ حيث ناقش في الورقة الأولى بناء النظرية في المنهج ،أما الثانية فقد ناقش فيها دور الفلسفة في تطوير نظرية المنهج . وقد توالى الدراسات بعد ذلك وصارت نظرية المنهج جزءا أساسيا من الدراسات المتعلقة بالمنهج .

ولكي يتضح لنا مفهوم نظرية المنهج سنبدأ في التعرف على مفهوم النظرية بشكل عام ثم نناقش مفهوم النظرية التربوية ، ثم نتعرف على المقصود بنظرية المنهج .

أولا : تعريف النظرية:

تعددت تعريفات النظرية بمفهومها العام في مصادر العلوم الطبيعية ومصادر الأدب التربوي، وحتى يتضح لنا مفهوم النظرية نعرض مجموعة من هذه التعريفات تسهم في تقديم مفهوم واضح لها .

يُعرّف (كابلان Kablan) النظرية بأنها " منطق أعيد بناؤه ليبدو كأداة لتفسير ونقد وتوجيه القوانين الراسخة وتطويعها لتناسب مع البيانات غير المتوقعة في تكوينها، ثم توجيه السعي نحو اكتشاف تعميمات جديدة " .

ويذهب (كيرلنجر Kerlinger) إلى أن النظرية "مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، يتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف الظواهر وشرحها والتنبؤ بها " .

ويلخص (سنو Snow) مفهومه للنظرية بقوله : " تعتبر النظرية في أبسط صورها بناءً رمزيا،صمم ليحوّل الحقائق المعقدة أو القوانين إلى ارتباط منظم وهي تتكون من :

أ- مجموعة من الوحدات (حقائق ، مفاهيم ، متغيرات)

ب- نظام من العلاقات بين الوحدات . "

ويعرّف (فالوقي) النظرية في كتابه بناء المناهج التربوية بأنها " مجموعة مترابطة من الفروض التي يقصد منها شرح وتفسير ظاهرة معينة وكيفية وقوعها وشروط حدوثها والظروف الملائمة لذلك مع بيان النتائج المترتبة عليها "

ويشير (شحاتة والنجار) إلى أن " النظرية في صورتها الأنموذجية عبارة عن صياغة كمية أو كيفية موجزة ومحكمة وعالية التجريد ، تعبر عن نسق استنباطي تصوري وافتراضي وتعمل بمثابة دليل أو موجه للبحث العلمي في مجالها ، كما تفسر الظواهر موضوع تنظيرها، هذا بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ من خلالها بمعطيات معرفية جديدة مثل الحقائق النسبية والفروض والقوانين، ويمكن إخضاع النظرية للاختبار إضافة إلى قبولها للدحض أو النقد (التفنيد) . ويوجز (عوض) تعريف النظرية قائلاً بأنها " مجموعة من القوانين، مهمتها فهم مجموعة معينة من الظواهر، ثم بيان العلاقة بينها و تقديم تفسير مناسب لها .

ونخلص من خلال التعريفات السابقة إلى أن النظرية صياغة محكمة لمجموعة علاقات تقوم بين أجزاء ظاهرة ما أو ظواهر عدة بهدف وصف هذه العلاقات أو شرحها أو التنبؤ بها، كما أن النظرية تقوم مقام الموجه والدليل الهادي للبحوث العلمية .

وتكاد التعريفات تجمع على أن وظائف النظرية هي :

الوصف : ويهدف إلى تقديم تعريف دقيق للمصطلحات المستخدمة في النظرية .

الشرح : ويقصد به شرح الشيء من خلال التوصل إلى علاقات بينه وبين المعارف

المتوفرة لدينا من أجل إزالة الغموض الذي يكتنفه .

التنبؤ : وهو يشير إلى ميل بعض النظريات إلى التنبؤ بأمور مستقبلية ، ويرى بعض الباحثين

أن المعيار الحقيقي للحكم على صدق النظرية يتمثل في قدرتها التنبؤية .

والنظريات العلمية رغم صدقها النسبي إلا أنها لا تتصف بالثبات لأن العلم دائم التطور، وكم

من نظريات علمية سادت أزمانا باتت الآن في عالم النسيان .

ثانيا : تعريف النظرية التربوية :

يبدو ارتباط مصطلح النظرية بمصطلح التربية . للوهلة الأولى . أمرا غير مألوف؛ إذ طالما ارتبط مفهوم النظرية بالعلوم الطبيعية لا العلوم الاجتماعية ،إلا أن ميل الباحثين إلى التعاطي مع التربية كعلم جعل هذا المصطلح متداولاً في مصادر الأدب التربوي، فما المقصود بهذا المصطلح؟ يعرف (مذكور) النظرية التربوية بأنها " مجموعة من المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية و تحكم الممارسات التعليمية .

يرى (عميرة) أن النظرية التربوية " مجموعة من المصطلحات والافتراضات، والمنشآت العقلية الأخرى ، المترابطة منطقياً ، والتي تمثل نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظاهرة (أو الظواهر) وتتنبأ بها ، وتشرحها ، كما أنها تخدم كسياسة لتوجيه العمل واتخاذ القرار " .

ويعرفها (اللقاني والجمال) بأنها " نوع مختلف عن النظرية في مجال العلوم الطبيعية ؛ إذ إنها تصف العمليات والإجراءات التي يجب القيام بها ،وتقدم من التوصيات ما يفيد في عملية التدريس من وجهة نظر معينة فهي تصف مجموعة من الأنشطة التي تحدث في عملية التربية مثل :

التدريس ، والإقناع ، وإثارة الدوافع ، والتعليم ، ومن ثمّ تعمم لبلوغ أهداف معينة، وتعطي من التوصيات ما يساعد على الممارسة، ونخلص من التعريفات السابقة إلى ان النظرية التربوية تتلاقى مع النظرية في أنها تسعى إلى وصف الظاهرة وشرحها والتنبؤ بها إلا أن الاختلاف الأساسي بينهما يتمثل في أن النظرية العلمية تصف وتشرح ما هو قائم في الطبيعة بينما تقوم النظرية التربوية على وصف وشرح ما ينبغي أن تكون عليه الممارسات التربوية. ويشير(عطيفة) إلى أن النظرية التربوية ليست في قوة النظرية في مجال العلوم الطبيعية ، ورغم أن دورها في المجالات التربوية غير واضح إلا أن لها مكاناً في البحوث التربوية .

ويرى المذكور: أننا في العالم الإسلامي لسنا بحاجة إلى نظرية تربوية ، بل نحن بحاجة إلى تصور إسلامي للتربية ؛ ذلك أن أي نظرية لا بد أن تبني على فلسفة ولا يوجد في إسلامنا فلسفة

بل شريعة ربانية المصدر ، كما أن كل نظرية تبنى على ثلاثة أمور أساسية وهي : المصادر ، والمقاصد والغايات ، و الوسائل والأساليب والطرائق ، ويستطيع أصحاب النظرية تغيير وتطوير ما يشاءون منها، بينما في التصور الإسلامي فإن المصادر والغايات ثابتة لأنها مستمدة من العقيدة، أما الوسائل والأساليب والطرائق فهي قابلة للتطوير .

ثالثا : نظرية المنهج:

أ- تعريف نظرية المنهج:

يستطيع الباحث في مصادر الأدب التربوي أن يجمع تعريفات عدة لنظرية المنهج، و نرى أن نقوم بعرض بعض منها لتساعد في تكوين مفهوم واضح لنظرية المنهج .

تُعرّف (هيلدا تابا Hilda Taba) نظرية المنهج بأنها " طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا تخص تطوير المنهج مثل مكونات المنهج أو أهم عناصره ، وكيفية اختيارها وتنظيمها ، ومصادر القرارات المنهجية ، وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس " . أما (بوشامب Bouchamp) فقد عرّف نظرية المنهج بأنها " مجموعة من العبارات المرتبطة التي تعطي معنى لمنهج مدرسة عن طريق إبراز العلاقات التي تربط بين عناصره و تطويره واستخدامه وتقويمه " . وتذهب (Cwynn) إلى أن نظرية المنهج " مجموعة المعتقدات التي يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقراراته الخاصة في تنفيذ المنهج ، وتشق هذه المعتقدات من مبادئ الفكر الفلسفي والاجتماعي المتداخلة ومن المراتب المتعلقة ببنية المعرفة وطبيعتها " . ويرى (زياد حمدان) بأنها " مجموعة المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة " .

ويعرفها (حسام مازن) بأنها " مجموعة من الأفكار والمعتقدات التربوية والنفسية التي يتبناها المخطط التربوي وتوجه المنهج التربوي بعناصره المختلفة من أهداف ومحتوى وطرق وأساليب وأنشطة ووسائل تعليمية وتقويمية بما يسهم في تجويد العملية التعليمية وتوجيهها لصالح المتعلم

والمجتمع . ويخرج كل من (اللقاني والجمل) بنظرية المنهج من دائرة الأفكار والمعتقدات التي توجه عمل واضعي المنهج إلى دائرة الفعل والتنفيذ حيث يعرفان نظرية المنهج بأنها " مجموعة القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التي يلتزم بها، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه والتي تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية سواء في مستوى القرارات الاستراتيجية أم في مستوى القرارات التكتيكية . " وبمقدور المتمعن في التعريفات السابقة لنظرية المنهج ، أن يدرك أن ثمة اختلاف بين هذه التعريفات ففي حين ركّز بعضها على طبيعة المنهج المدرسي وعناصره وتطوره واستخدامه ركز جانب آخر منها على المعتقدات والمبادئ الفكرية التي توجه عمل واضعي المنهج ، وقد أدى هذا التباين في التعريفات إلى دفع الباحثين إلى تصنيف نظريات المنهج ، وهذا ما سنتناوله فيما يلي :

ب- تصنيف نظريات المنهج :

تعددت تصنيفات الباحثين لنظريات المنهج ، فمنهم من صنفها إلى نظريات معقدة وأخرى ناضجة ومنهم من صنف واضعيها إلى منهجين

يتسمون بالشدة و منهجين يتسمون باللين، ويميل بعض الباحثين إلى الأخذ بتصنيف (ماكدونالد Macdonald) لكونه من أفضل التصنيفات التي تسهم في فهم الواقع الحالي للتطوير للمنهج ، وقد صنف واضعه نظريات المنهج إلى أنواع ثلاثة هي :

١. النظرية المنهجية الضابطة :

وهي تزود الحقل المنهجي وعملياته بأطر ضابطة ، توجهه لزيادة كفايته وفعاليته التربوية.

٢. النظرية المنهجية التفسيرية :

وهي تهتم بوضع تفسيرات وتأويلات أو تأملات توضح مظاهر المنهج وعملياته وابتكار تصورات جديدة تأخذ على عاتقها تحليل الظواهر والممارسات المنهجية الجارية وفهمها ومن ثم تحديد عيوبها وضعفها .

٣. النظرية المنهجية الناقدة :

وهي أشمل النظريات المنهجية وأكثرها إيجابيةً وعمليةً لحقل المنهج ؛ لأنها تجمع بين النظرية والتطبيق وبين وظائف أخرى تؤدي إلى فهم حقل المنهج وضبطه في آن واحد.

ج- وظائف نظرية المنهج:

لنظرية المنهج وظائف لا تقف عند حدود الوصف والشرح و التنبؤ . وهي الوظائف الأساسية لأية نظرية . بل تمتد لتشمل القضايا الهامة في تطوير المناهج وإبراز العلاقات الموجودة بين هذه القضايا ، والتنبؤ بمستقبل الحلول وضعت لهذه القضايا، كما تسعى نظرية المنهج إلى إكساب المعلم القدرة على نقد المجتمع نقدا حرا ، وتوجيهه (أي المعلم) إلى تبني أفضل الاختيارات وأكثرها معقولة بالنسبة لعمله .

د- مآخذ على نظرية المنهج :

يرى بعض الباحثين أن نظرية المنهج تنسم بالضعف ؛ وذلك استنادا إلى مجموعة من الحجج التي تقول بأن النظرية في مجال التربية لم تتضج بعد ولم تصل إلى مرحلة من الدقة تشبه تلك الدقة التي تمتلكها النظريات العلمية في مجال العلوم الطبيعية، كما أن التربية ليست علما ، وأن الظواهر التربوية تمتاز بالتشابه والتعقيد مما يجعل مجال الخطأ في دراستها كبيرا، كما أن الواقع الميداني يثبت ضعف النظريات التربوية على التنبؤ بالسلوك الإنساني ،إضافة إلى أن المعلمين في ميدان التدريس يعتمدون على معارف متفرقة دون الاستناد إلى نظرية ثابتة . ويردُ فريق آخر من الباحثين على الرأي السابق قائلين بأن التربية وإن لم تكن علما محددا واضح المعالم فإنها تشمل مجموعة من العلوم التي تُدرّس في نسق واحد لطلبة كليات التربية ، ويضيفون بأن التربية لكي تصل إلى مراتب العلوم فلا بد لها من نظرية تستند إليها ،وقد شهد الميدان التربوي محاولات جادة لوضع نظريات للمنهج يأتي على رأسها محاولة (بوشامب Bouchamp) في كتابه نظرية المنهج ، كما ظهرت النظرية الجوهرية و النظرية البراجماتية.

نظريات المنهج

النظرية الموسوعية Encyclopedic Theory

ومؤسسها كومينيوس ١٥٩٢ - ١٧٦٠

الثقة المطلقة في العقل، الدين يربط العقل بسلاسل الجهل، لابد أن يتحرر الإنسان من سلاسل الخرافات والمعجزات والجهل والدين، سادت هذه الفلسفة في أوروبا خاصة في عصر التنوير وهو من أكثر العصور تسلط وركود وتدهور.

وقد نادى مؤيدوها بالفلسفة العقلية التجريبية المادية، ورفض الأفكار الدينية. واعتبار العقل فوق الوحي، وفصل الكنيسة ببطشها وظلمها عن الدولة.

كما اعتبروا أن مهمة التربية تدور حول الوصول للمعرفة الحقيقية الخالدة، وذلك لأن التربية تتضمن التعليم، والتعليم يتضمن المعرفة، والمعرفة هي الحقيقة.

وافترضوا أنه لو ترك الأمر للعقل وحده لاطرد التقدم والرقي ووصل الإنسان إلى مبتغاه.

ومن ثم، فكل معارف العالم الحقيقي مفيدة ولابد أن يتضمنها المنهج.

ملحوظات:

قادة الكنيسة في ذلك الوقت كانوا يعارضون استخدام العقل وتطور العلم وذلك دون نصوص من الإنجيل والتوراة.

العقل جانب واحد من شخصية الإنسان، ولا غنى عنه لتقدم البشر، ولكن يجب ألا تغفل الجوانب الأخرى خاصة الجانب الوجداني.

تحولت التربية إلى نشاط ذهني من جانب كل من المعلم والمتعلم.

ملحوظات:

ازدحمت المناهج بالمواد الدراسية ازدحاماً هائلاً.
انتشرت سلسلة من الكتب التي تتناول حقائق العلم.
الاهتمام بالمواد الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة المتعلمين اليومية.
إلا أن انفجار المعرفة والأبحاث التخصصية مثل مشكلة كبيرة جداً لمؤدي هذه النظرية.

النظرية الجوهرية/ الأساسية

Essentialism Theory

مؤسسها وليم باجلي ١٩٣٨ م

يرى أن هناك جوانب أساسية أو جوهرية يجب الإبقاء عليها ويجب أن يعرفها كل الناس.
الجوانب الجوهرية يجب تنقيتها من المعرفة التاريخية والمعاصرة وتضمينها في المنهج وفقاً
لتبرير فلسفي.

النظر للعقل على أنه عنصر رئيس وفاعل في تحديد الأساسيات.

التركيز على الجوانب الحسية في التدريب والتعلم بالملاحظة..

الناس ليسوا سواء (الفروق الفردية).

الاعتماد على نظرية الملكات المستقلة التي ترى تدريب كل ملكة بمفردها عن طريق استخدام
المواد الدراسية أو أساسيات المعرفة.

الدور السلبي للمتعلّم

الدور الإيجابي للنشط للمعلم. فالمبادأة بيد المعلم هو متحرك نشط ناقل للمعرفة.

المتعلم ساكن، خانع، مشاهد.

ولكن : هل مجرد حفظ المعلومات :

يحقق لمجتمع تكوين مواطنين صالحين ؟

يحقق للمجتمع مواطنين قادرين على الإسهام في مواقع العمل المختلفة ؟

يكون عضواً نافعاً لأسرته ومجتمعه ؟

يكون متعلماً ذا بصيرة رشيدة؟

يكون مواطناً قادر على معرفة ومزاولة حقوقه وواجباته المختلفة ؟

ثالثاً: النظرية البرجماتية

Pragmatism Theory

أول من استخدم التسمية برجماتيزم هو بيرس (١٨٣٩-١٩١٩) Peirce .

وهي تعني أن فكرتنا عن الأشياء عبارة عن فكرتنا عن الآثار المترتبة عليها.

منشأها الفكر التربوي البرجماتي بأمريكا.

نمت نتيجة الاعتقاد بأن هناك علاقة بين الفكر والعمل.

طورها بيرس Peirce وجيمس James وديوي Dewey

وتركز البرجماتية على وظيفة المعرفة.

وأن المعرفة نتاج التفاعل بين الفرد وبيئته.

وأن المعرفة ليست شكلاً نهائياً ولكنها مستمرة.

العقل ناشط ومستكشف وليس سلبياً ومستقبلاً .

الفرد لا يستقبل المعرفة ولكنه يكتسبها من خلال تفاعله مع واقعه.

التربية في تطور دائم، ولذا ينبغي الاستعداد دوماً لتعديل المنهج في ضوء تغير المعرفة والبيئة.

المتعلم فرد يمر بخبرات.

المتعلم مفكر ومستكشف.

التعلم ينبغي أن يتعلق بحاجات المتعلم واهتماماته الخاصة لدفعه نحو التعلم.

ينظم المنهج الدراسي في شكل مشكلات، بحيث ينبغي أن يحتوي على الخبرات والدراسات والبحوث والمشروعات والمشكلات والتجارب لتحقيق وظيفة المعرفة.

المرونة في تصميم المنهج الدراسي والتمحور حول المتعلم، والتجريب والعمل والنشاط.

منهج النشاط أحد التنظيمات المنهجية الحديثة.

حاجات التلاميذ ورغباتهم وقدراتهم تحدد ما يجب أن يتعلموه.

المعلم يبني الموقف التعليمي حول المشكلات ذات الأهمية للمتعلم.

أهم العيوب:

قد تكون تلك الأفكار مناسبة لمنهج المرحلة الابتدائية، ولكنها لا تناسب المرحلة الثانوية وما بعدها.

التأثير الكبير لاهتمامات الطفل في ما يتعلمه قد يكون له تأثير ضار فيما بعد.

المدرسة مؤسسة تعليمية مصطنعة، ومن الصعب النظر إليها على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة.

هناك طرق تدريس أخرى لها أهميتها في معالجة بعض جوانب الموقف التعليمي.

حرية التعلم مبدأ قد يصدق على طلاب الدراسات العليا، ولكنه قد لا يصدق على طلاب التعليم الأساسي.

رابعاً: النظرية البوليتيكنيكية (التطبيقية)

Polytechnicalisation Theor

منشأها الاتحاد السوفيتي وروسيا.

مؤسستها كروبسكايا Krupskaya زوجة لينين Lenin

تشير هذه النظرية إلى بناء محتوى التربية في ضوء الحياة الإنتاجية للمجتمع.

تناولت جوانب مهمة مثل احترام العمل اليدوي، وإزالة التفرقة بين المواد النظرية وتطبيقاتها العملية.

الاهتمام بالإنتاج من خلال إكساب المتعلم مهاراته.

ربط التعليم بالمجتمع.

تحقيق انتماء التلاميذ للمجتمع.

تطرفت في نظرتها إلى العمل، ورفضت كل النزعات الدينية.

تركز النظرية على المجتمع بدرجة أكبر من تركيزها على الفرد فالفرد لا يشغل بالها.

نحو نظرية إسلامية في المنهج المدرسي:

العقيدة الدينية هي الأساس والمنطق لأي فلسفة.

الفلسفة: نشاط نظري عقلي لوصف الثقافة والمجتمع وتطويرهما.

التربية: هي الجانب التطبيقي للفلسفة في الميدان التربوي.

المنهج المدرسي لابد أن يُبنى في ضوء فلسفة محددة.

ومن ثم، فبتعدد الفلسفات تتعدد المناهج، وتتنوع.

وفيما يلي أمثلة لذلك:

(أ) الفلسفة التقليدية

من أكثر الفلسفات سيادة وتأثيراً في الفكر التربوي

أصلها: اليونان.

مؤسسها: أفلاطون ، وتلاميذه.

نظرتها لدور التربية: نقل التراث الثقافي وحفظه.

ولذا، على التربية الاهتمام بالمعرفة والعقل في التربية.

كيف أثرت تلك الفلسفة على المنهج ؟

تأثير الفلسفة التقليدية على المنهج

المنهج هو المعرفة.

تلقين المعلومات، والاهتمام بالجانب العقلي فقط.

المنهج يُختار ويُنظم مقدماً.

يُفرض على المتعلمين، ويهمل الميول والأنشطة والمهارات العملية.

ظهور مناهج المواد الدراسية المنفصلة.

(ب) الفلسفة التقدمية

من الفلسفات الحديثة.

أصلها: أمريكا.

مؤسسها: جون ديوي ورفاقه.

نظرتها لدور التربية: تسليح الفرد بالمهارات والقدرات ، وأساليب التفكير، وحل المشكلات.

العلم والمعرفة وسيلة لمواجهة الواقع، وليس غاية في ذاتهما.

كيف أثرت تلك الفلسفة على المنهج ؟

تأثير الفلسفة التقدمية على المنهج:

المنهج ينمو ويتطور في ضوء المتعلم.

المناهج لا توضع مسبقاً، وهي ليست ثابتة.

النظريات العلمية ليست ثابتة، وتثبت بالتطبيق والتجريب.

معيار النظريات العلمية والمعرفة مدى نفعهما للفرد والمجتمع.

المعلم لا يلقي المعرفة.

المتعلم نشط وإيجابي.

الاهتمام بالنمو الشامل والخبرات المتنوعة.

استخدام التجريب وحل المشكلات.

(تابع) تأثير الفلسفة التقدمية على المنهج:

ظهور مدارس متعددة، منها:

مدرسة الطفل: حيث تؤسس المناهج في ضوء المتعلم.

مدرسة المجتمع: حيث تؤسس المناهج في ضوء المجتمع.

المدرسة المتكاملة: حيث تؤسس المناهج في ضوء الفرد والمجتمع.

ولكن: المغالاة في التركيز على الفرد، ترتب عليه:

الفردية الممزقة.

عدم القدرة على تحمل النظام والقوانين والمراقبة.

وهذا أدى إلى الفوضى والغموض.

أنانية الفرد، وعدم الاهتمام بالتكافل والتعاون.

التراجع عن القيام بالمهام الاجتماعية.

الفلسفة الإسلامية:

الإسلام هو شريعة الله الخالدة.

الإسلام منهج حياة ونظام شامل للتربية.

الإسلام ينظم شئون الفرد والأسرة والمجتمع والأمة، والبشرية جمعاء في كافة جوانب الحياة.

ومن ثم تشتق أهداف فلسفة التربية الإسلامية.

وتتضمن فلسفة التربية الإسلامية: الكون، والإنسان، والحياة.

حيث تربط الثلاثة معاً: بتصور الإسلام لعلاقة الإنسان بالكون ودوره في الحياة.

تأثير الفلسفة الإسلامية على المنهج:

الكون:

مخلوق لله، يتضمن غيب وشهادة.

الغيب لا يعلمه إلا الله، ونتعامل معه كما أمرنا ربنا.

البحث والدراسة لعالم الشهادة لاكتشاف قوانينه وتطبيقها.

النص القرآني قطعي الدلالة، ولا يستشهد على صدقه بالقوانين والنظريات العلمية.

الجمال في الكون مقصود لإيقاظ تلك الحاسة في الأفراد.

الإنسان:

مخلوق من مخلوقات الله، ميزه واستخلفه في الأرض، وجهزه لذلك.

يرقى لدرجة الملائكة، ويهوي لدرجة الحيوان.

مخير في شطر من حياته، ومسير في شطر آخر.
أحسن حالاته وهو في سلام مع الله، والعكس صحيح.
ربط حركته في الدنيا بمصيره في الآخرة.
التوبة مفتوحة أمام الخطأين والمذنبين.

الحياة:

من أصل واحد وهو الماء.
كل ما يدب على الأرض أمم أمثالكم، ومسخرة للإنسان.
الحياة قائمة على الزوجية، المفضية للوحدة والتكامل.
على الفرد تحمل مصاعب ومكاره الحياة ومشكلاتها.
الوسطية، فخذ نصيبك من الدنيا، ولا تنس الآخرة.
الأحياء مكفولون برزق الله.
ومما سبق يتضح لنا ما يلي:

الأساس العقدي الفلسفي يمثل إطاراً فكرياً للقيم والمعتقدات والأفكار التي ينبغي ألا نخرج عنها
عندما نود أن نبني المنهج المدرسي.

كما نلاحظ أن الإسلام قد:

حرر العقل من الجاهلية.

حث على التفكير في الكون.

حث على طلب العلم والسمو بمكانة العلماء

(والآيات القرآنية كثيرة في هذا الصدد).

تعقيب على النظريات السابقة للمنهج المدرسي:

تفاوتت النظريات الأربع في تركيزها على قضايا ثلاث، هي: المعرفة، والفرد، والمجتمع.

ولكن كيف يمكن الاستفادة من تلك النظريات على اختلافها عند تحديد ملامح النظرية العامة للمنهج المدرسي ؟

شمولية المعرفة الموجهة نحو الإسهام في تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وليس العقل وحده.

تحرير العقل من الاوهام والخرافات والأباطيل، وتحرير النفس من الخوف والجبن، وتحرير الجسم من الخضوع للذات والشهوات.

تحرير النفس من الخوف والجبن، وتحرير الجسم من الخضوع للذات والشهوات.

إحياء التراث الثقافي الإسلامي وليس المحافظة عليه فقط.

أن يكون المعلم قدوة شاملة في الموقف التعليمي، معالماً للمعرفة وموجهاً للسلوك في إطار قيمي، وموفراً لحرية التفكير مع وجود رقابة.

الاهتمام بالعمل الإنتاجي في إطار القيم الدينية، وتضمين المنهج موضوعات تتعلق بإبراز قيمة وأهمية العمل بالنسبة للفرد والجماعة بعيداً عن الصراعات داخل المجتمع.

ومن هنا فإذا كنا نبحث عن نظرية للمنهج المدرسي، فعلينا أولاً القيام بالملاحظة الدقيقة لاكتشاف ووصف كيفية تعامل المعلمين مع محتوى المنهج، وكيفية تعامل التلاميذ مع الخبرات التعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف المدرسة ذاتها، للحصول على معنى أكثر عمقاً للتربية، حيث يمكننا رؤية ما تم بالفعل بالنسبة للمنهج، وما ينبغي علينا القيام به.

نماذج النظرية بصورة عامة:

- يستخدم أحياناً مصطلح النموذج كمرادف للنظرية، إلا أنه ليس كذلك، فالنماذج هي عبارة عن توضيحات لجوانب النظرية.
- يستخدم في الشرح والتفسير والاستدلال.

- تعريف النموذج.
- هو طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقات.
- أو هو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها بصورة دقيقة ومحكمة للإسهام في الفهم والتفسير لما هو غامض منها.
- وهو تمثيل للشيء وليس الشيء نفسه عوناً للفهم.

فوائد النماذج في بناء النظريات، نذكر أهمها فيما يلي:

- النماذج تساعد في فهم النظرية وفي بنائها.
- النماذج مفيدة في تنظيم وتوضيح كميات هائلة من البيانات،
- النماذج تساعد المنظرين على التأكد من نظرياتهم لتأخذ الشكل النهائي.
- النماذج تساعد على طرح الأسئلة السابرة التي تحتاج الإجابة عنها إلى إيجاد نظرية ذات علاقة، فمثلاً: النماذج في العلوم تشبه في عملها عمل الاستعارات والتعبيرات المجازية في اللغة، فهي تزيدنا علماً عن طريق طرح مجادلات وحوارات تدور حول أمور معروفة أو غير معروفة.

عيوب النماذج ، يمكن إيجازها فيما يلي:

- قد تؤدي النماذج إلى الإفراط في التعميم.
- قد تغري الناس على طرح أفكار خاطئة.
- قد تبين العلاقة بين المتغيرات بطريقة غير صحيحة.
- قد تمهل بيانات ضرورية وتركز على أخرى غير دقيقة.

أنواع النماذج:

- النموذج المجسم Physical Model
- النماذج اللغوية Linguistic or Conceptual Models
- النموذج الرياضي Mathematical Model
- النموذج التخطيطي Graphical Model

مفاهيم المنهج

المفهوم التقليدي والحديث للمنهج

المفهوم التقليدي للمنهج

لقد وصفت المناهج الدراسية التي سادت في العصور القديمة والعصور الوسطى وحتى بعض من المناهج في القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين بالمناهج التقليدية، لتركيزها على المعرفة التي يجب للطلبة حفظها واستظهارها حفظاً للمعرفة والتراث الإنساني، وعدم قدرتها على مسايرة التغيرات العلمية والاجتماعية والثقافية التي حدثت في العالم.

ويعني المنهج الدراسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية.

وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية والمعارف والمعلومات والحقائق والإجراءات، في موضوعات وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد المدرسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية، وبهذا أصبح الكتاب هو المصدر الوحيد للمعلومات لهذا المنهج.

أما مهمة إعداد المنهج في مفهومه التقليدي أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت توكل للجان متخصصة في المواد الدراسية، وكان المسؤولون عن جهاز التعليم يؤكدون ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان، وعلى عدم إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف على أساس أن اتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من المعارف والمعلومات يمثل الهدف الأسمى والغاية المرجوة من تدريس هذا المنهج.

وقد تعرض هذا المفهوم التقليدي للمنهج إلى نقد عنيف من التربويين التقدميين، وكان على رأسهم (جان جاك روسو) الذي أكد أن الطفل طيب بطبعه ما لم يفسده المجتمع في تربيته، وتلاه (بستالوزي) الذي دعا إلى أن عالم الطفل يجب أن يكون عالماً مختلفاً عن عالم الكبار، وتتابع

تعزيز هذا الاتجاه الفردي في التربية إلى أن شكل ما عُرف بالتربية التقدمية، التي رأت في طريقة اكتساب المعرفة هدفاً للتربية وليس المعرفة هدفاً في ذاتها.

وقد انتشر استخدام المنهج التقليدي وترسخت جذوره في البلدان المختلفة وخاصة في البلدان النامية، على الرغم من ظهور العديد من البدائل، وتعرضه لنقد عنيف من جانب التربويين.

النقد الموجه للمنهج التقليدي

يتركز النقد الموجه للمنهج التقليدي في النقاط الآتية:

١. ركزت المادة الدراسية اهتماماً على الناحية العقلية، واهملت جوانب النمو الأخرى من الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمهارية.
٢. أكد المفهوم التقليدي للمنهج المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات وإلزام المتعلم بحفظها واستظهارها مهما كانت درجة صعوبتها من غير مراعاة للاستعدادات الفطرية للمتعلم والمؤثرات التي يخضع لها.
٣. التركيز الكبير على المعارف أدى إلى اعتقاد المعلمين والمتعلمين أن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها، مما أدى إلى انفصالهم عن البيئة التي يعيشون فيها.
٤. اقتصرت عملية اختيار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المتخصصين في المواد الدراسية الذي كان همهم تجميع المعارف التي يميلون إليها، ويشعرون بقيمتها لتقديمها للمتعلمين من غير مراعاة لوجهة نظر المعلمين والطلبة.
٥. تركز الاهتمام على إتقان الطلبة للمادة الدراسية وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في حد ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة، مما أدى إلى استبعاد أي نشاط يمكن أن يحدث خارج غرفة الدراسة.

٦. عُدَّ النجاح في الامتحانات من أهم وظائف المادة الدراسية واتخاذ نتائجها أساساً لنقل الطلبة من صف إلى آخر، أو أساساً لمنح شهادة المرحلة الدراسية في النهاية، وقد ترتب على ذلك اعتماد الطلبة على المعلمين في تبسيط المادة الدراسية كي يتسنى لهم النجاح بأبسط الطرق من غير أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث والاطلاع.

٧. اعتقاد المعلمين بأن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات المتضمنة في المادة الدراسية إلى عقول الطلبة في الزمن المحدد لها، وإجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاحهم في تسميع أو استظهار هذه المعلومات، ومدى أمانتهم في نقلها، مما أدى إلى اعتماد طرائق تدريس آلية أو اهمال توجيه الطلبة وإرشادهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل مع المادة الدراسية بشكل منفصل عن غيرها من المواد.

العوامل التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهج

لقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له، ولعل أبرز تلك العوامل هي:

١. التغير الثقافي الناشئ عن التطور العملي والتكنولوجي الذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً، وأدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

٢. التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

٣. نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه.

٤. الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس، والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته وطبيعة عملية

التعلم ، وقد انعكس ذلك على التربية ففكر وممارسة، فظهرت في مجال المناهج اتجاهات حديثة تركز على المتعلم والمجتمع

٥- طبيعة المنهج التعليمي نفسه، فهو يتأثر بالمتعلم وبالبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث ان كل عامل من هذه العوامل في تغير وتطور مستمر فقد كان من الطبيعي ان يحدث تغير في مفهوم المنهج

المفهوم الحديث للمنهج

اعطيت للمنهج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة يمكن من خلالها استخلاص سمات ومبادئ المنهج الحديث وفيما يلي بعض تلك التعريفات:

تعريفات المنهج الحديث: نورد هنا بعض التعريفات وهي:

- تعريف حمدان: ويعرف حمدان المنهج الدراسي بأنه "وثيقة تربوية مكتوبة تجسد مجمل المعارف والخبرات التي سيتعلمها التلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت اشرافها".

- تعريف اللقاني: ويعرف اللقاني المنهج الحديث بأنه "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم اتاحة الفرص للتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير". تعريف سرحان: ويعرف سرحان المنهج الحديث بأنه "جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة، بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً، وأصبح المنهج بهذا المفهوم الواسع يشمل المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والنشاطات المصاحبة والامتحانات وأساليب التقويم وطرائق التدريس والمرافق والمباني والمعدات التي تهئئ المناخ التربوي المناسب للتلاميذ".

وفي ضوء التعريفات الآتية الذكر يمكن ملاحظة العديد من السمات والمبادئ الجديدة للمنهج الدراسي الحديث.

خصائص المنهج الدراسي الحديث

١. يتضمن المنهج محتوى المادة الدراسية وجميع الخبرات التي يكتسبها الطلبة بإشراف المؤسسة التعليمية وتوجيهها.
٢. المتعلم هو محور العملية التعليمية والتعلمية ومركزها وتدور حوله أنشطة المناهج كافة.
٣. التعليم الجيد هو عملية تفاعل بني المتعلم والمعلم والمنهج في بيئة تعليمية ملائمة تساعد المتعلم على التعلم وليس من خلال الالتقاء والتلقين المباشر للمعلومات وحفظها واستظهارها.
٤. تهدف الخبرات وعملية التعلم هذه إلى مساعدة الطلبة على اكتساب قدرات الفهم والادراك وتنمية معتقدات وقيم واتجاهات ومهارات مع الأخذ بالاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية تهدف المؤسسة التعليمية إلى تنميتها لديهم حتى تصبح من سمات سلوكهم.
٥. إن القيمة الحقيقية للمعلومات والمهارات التي يكتسبها الطلبة تتوقف على مدى وظيفتها أي ارتباطها بالحياة اليومية للطلبة.
٦. الاهتمام بميول الطلبة واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم بغية مساعدتهم على تحقيق النمو الشامل، وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم.
٧. أصبح دور المدرسة أو المؤسسة التعليمية هو تخطيط الخبرات التعليمية وتنظيمها في ضوء أهداف سلوكية محددة، ومساعدة المتعلم وتوجيه وتعزيز تعلمه سواء كان داخلها أو خارجها.
٨. من أجل سلامة المنهج الدراسي وضمان دقته وامكانية تقويمه وتعميمه يجب أن يوضع وفق أسس علمية ومعلومات بحثية وتجارب من الخبرة المباشرة، بحيث يتسم بالانفتاح والمرونة والقدرة على التكيف والتحسين المستمر.

٩. إن هدف المنهج الأساسي هو المتعلم بقصد تعديل سلوكه على نحو مستمر، والإطار الذي يتم فيه هذا التعديل والتغيير هو الخبرات التعليمية، بحيث يبدأ المنهج بمعالجة خبرات المتعلم الحالية وتطويرها من أجل الحصول على سلوك جديد.
١٠. كل متعلم يمر بخبرة المنهج لديه سلوك معين (سابق) ولكن لا توجد نهاية أو حد أعلى لهذا السلوك، إذ أن كل خبرة جديدة يمر بها تؤدي إلى تعديل السلوك أو تغييره حتى يصل إلى السلوك المرغوب.
١١. عند التخطيط للمنهج يجب تحديد السلوك الحالي والسلوك المرغوب فيه، والسلوك الحالي للمتعلم يجب تحديده من خلال معلومات يتم الحصول عليها من التقويم بواسطة أدوات صادقة وثابتة، أما السلوك النهائي والمرغوب فيه، فيتمثل في إجابات الفرد.
١٢. لتحديد حاجات الفرد يجب أن نبدأ بالفرد نفسه وتحتاج هذه العملية إلى وسائل دقيقة وخبرة واسعة ومشاركة الأطراف ذوي العلاقة بالعملية التربوية كافة، لكي نضمن استخلاص الحاجات ومن ثم تحديد السلوك المرغوب.
١٣. المتعلم هو المسؤول الرئيس عن تعديل سلوكه، لأنه مركز العملية التعليمية ومحورها وإلا فإنه يصبح سلبياً.
١٤. تتصف الخبرات التعليمية من بداية المنهج وحتى نهايته بالمرونة والتنوع من حيث الكم والكيف لكي تتماشى مع التنوع في قدرات الطلبة وامكانياتهم في كل صف دراسي ومرحلة دراسية.

مقارنة بين المنهج التقليدي والحديث

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	• المقرر الدراسي مرادفاً للمنهج. • ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. • يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب. • يركز على جانب المعرفة في اطار ضيق. • يهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط. • كيف المتعلم للمنهج.	• المقرر الدراسي جزء من المنهج. • مرن يقبل التعديل. • يركز على الكيف. • يهتم بطريقة تفكير الطالب. • يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب. • كيف المنهج.
تخطيط المنهج	• يعده المتخصصون في المادة الدراسية • يركز على اختيار المادة الدراسية • تعد المادة الدراسية محور المنهج	• يشارك في اعداده جميع الاطراف المؤثرة فيه والمتأثرة به • يشمل جميع عناصر المنهج الأربعة. • المتعلم محور المنهج.
المادة الدراسية	• غاية في ذاتها. • لا يجوز ادخال أي تعديل عليها • يبنى المقرر الدراسي التنظيم المنطقي للمادة	• وسيلة تساعد على نمو الطالب نمواً متكاملأ. • تعدل حسب ظروف الطلبة وحاجاتهم. • يبنى المقرر الدراسي في ضوء

	• المواد الدراسية منفصلة • مصدرها الكتب المقررة	• سيكولوجية الطلبة • المواد الدراسية متكاملة ومتراصة • مصادرها متعددة
المتعلم	• سلبي غير مشارك • يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية	• ايجابي مشارك • يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة
المعلم	• علاقته تسلطية مع الطلبة • يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات • لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة • يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة • دور المعلم ثابت • يهدد بالعقاب ويوقعه	• علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام • يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النحو المتكامل • يراعي الفروق الفردية بينهم • يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها • دور المعلم متغير ومتجدد • يوجه ويرشد
الحياة المدرسية	• تخلو الحياة التعليمية من الأنشطة الهادفة • لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع	• تهيئ الحياة التعليمية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم • تقوم على العلاقات الانسانية بمفهومها الواقعي

	• لا توفر جواً ديمقراطياً • لا تساعد النمو السوي	• توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة • تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	• يتعامل مع الطالب باعتباره فرداً اجتماعياً متفاعلاً • يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم • لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية • يقيم الحواجز والاسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	• يتعامل مع الطالب باعتباره فرداً اجتماعياً فعالاً • لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم • يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية • لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار
(مرعي، والحيلة، ٢٠٠٠، ص ٣٤-٣٥).		
٨-الأهداف	• ركز على الاهداف المعرفية وخاصة مهارة الحفظ والتذكر لمساعدة المتعلمين في عملية استدعاء المعلومات	• ركز على جميع جوانب الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس الحركية وذلك لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم.
٩-طرائق التعليم والتعلم	• استخدمت طرق تعتمد على توصيل المعرفة العلمية من المعلم للطالب،	• تنوعت طرائق التعليم والتعلم بما يلائم طبيعة المادة الدراسية وطبيعة المتعلم واستخدمت

الوسائل التعليمية	ومنها طريقة المحاضرة والتلقين	
• ماهو لا تطبيق للنواحي النظرية في المنهج وجعلها أكثر واقعية.	• اعتمد مفهوم الأنشطة في المنهج التقليدي على كونها تلك الأنشطة الصفية التي لها دور كبير في تحقيق أهداف المنهج على اعتبار ان النشاط الصفي هو النشاط العقلي دون اخذ النشاط اللاصفي بعين الاعتبار وذلك لاعتباره بعيداً كل البعد عن المنهج الدراسي وهذا بطبيعة الحال لا يتأتى إلا من المعلمين الذين يؤيدون المناهج التقليدية ويركزون على اكساب المتعلم مهارات وقدرات عقلية لحفظ المادة الدراسية واستظهارها وحفظ اكبر قدر من المعلومات أي وظيفة أو فائدة للمتعلم الذي يستظهرها أو يختزنها.	١٠-الأنشطة
• اهتم المنهج بالتقويم الحديث كعملية شاملة متنوعة تقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية. • ويستخدم لذلك ادوات قياس	• اعتمد التقويم في المنهج التقليدي على قياس المعلومات المعرفية لدى الطلبة، وذلك استخدم الامتحانات الشفوية والتحريرية فقط كأدوات لقياس المعلومات واذا لم يحفظ الطالب	التقويم

المتنوعة منها مقياس الاتجاهات والميول وبطاقات الملاحظة للمهارات واختبارات التفكير والذكاء والاختبارات التحصيلية وملفات الانجاز لمهام الطالب. • تقوم عملية التقويم على التشخيص والعلاج لنقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة من تحقق الأهداف	المعلومات المطلوبة يعرض للعقاب البدني والنفسي وأهم الجوانب الانفعالية والمهارية في نحو المتعلم وانجازات الطالب ومستويات تفكيره المختلفة	

أسس بناء المنهج

وهي المؤثرات كافة التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ وهي المؤثرات والعوامل التي تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح. ، وهذه الأسس هي:

١. الأساس الفلسفي.
٢. الأساس الاجتماعي.
٣. الأساس المعرفي.
٤. الأساس النفسي.
٥. الأساس التاريخي.
٦. الأساس السياسي.
٧. الأساس الاقتصادي.

٨. الأساس الإداري.

يُعد كل من الأساس الفلسفي والاجتماعي والمعرفي والنفسي الأسس الرئيسية في بناء المنهج، وكل من الأساس التاريخي والسياسي والاقتصادي والإداري أسسً ثانوية في بناء المنهج ومتضمنة ضمن الأسس الرئيسية لبناء المنهج.

ونتطرق إلى الأسس الرئيسية في بناء المنهج بالشرح وهي:

١. الأساس الفلسفي:

هناك تعريفات عديدة للفلسفة وهي تعني "حب المعرفة والوصول إلى الحقيقة استناداً إلى مجموعة من المبادئ والقيم فإن حصيلتها النهائية تكون متمثلة بتكوين وجهة نظر أو رأي في قضايا أساسية".

ولقد حاول الإنسان منذ فجر التاريخ أن يعنى بأسرار الطبيعة والكون عن طريق الملاحظة والتأمل والتحليل، أو يفسر الأشياء على أساس وجود قوة خارقة أو على أساس المنهج الإلهي أو على أساس القضايا الوجودية لذلك تكونت فلسفات عديدة لها انعكاساتها على الأهداف والمناهج التربوية لذلك فإن فهم فلسفة المجتمع مسألة غاية في الأهمية كون المنهج يجب أن يكون متسقاً ومتوافقاً مع هذه الفلسفة ومدعماً لها ما دامت تعبر عن نظر الشعب وإرادته في الحياة. وبما أن الجامعة هي إحدى المؤسسات التعليمية الاجتماعية التي تعمل على خدمة المجتمع عن طريق تنفيذ المنهج مصاغاً في ضوء فلسفة تربوية منبثقة من فلسفة المجتمع لذلك فهي تعد أداة المجتمع في المحافظة على الأفكار والمُثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة، عبر تطبيق النظريات والأفكار المتصلة بالحياة في ميدان التربية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب بها.

٢. الأساس الاجتماعي:

يعد الأساس الاجتماعي للمنهج الدراسي من الأسس المهمة في بناء المنهج لأنه يمثل محتوى العملية التعليمية وأداة المجتمع في تحقيق آماله وحل مشكلاته عن طريق البناء السليم للجيل الجديد فالأسس الاجتماعية هي "القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه والتي تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والمشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها".

وبما أن الإنسان هو كائن حي اجتماعي يعيش ضمن راية الجماعة (المجتمع) منذ ولادته حتى وفاته فهو لا بد أن يكون عضواً متأثراً ومؤثراً بكل ما يحيط به من عوامل (طبيعية وبشرية). ومن العوامل التي تؤثر في المجتمع الثقافة، فالثقافة "هي مجموعة من العناصر أو المكونات لكل منها وظيفة ومكانة وبينها علاقات تبادلية وأي تأثير على أحد هذه المكونات والعناصر ينتقل إلى بقيتها".

وأن محتوى الثقافة ينقسم إلى:

- العموميات.

- الخصوصيات.

فالعموميات هي المكونات الثقافية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الناضجين وتشمل الأفكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك واللغة التي يتكلمها الناس وتشكل عموميات الثقافة أساسها العام الذي يميزه عن الثقافات الأخرى والتي تؤدي إلى وجود نمط مشترك من القيم والاتجاهات التي يتميز بها أفراد المجتمع.

أما الخصوصيات فتشمل:

* خصوصيات المهنة: وهي أشياء يعرفها عدد من أعضاء المجتمع من أجل خدمة المجتمع ككل مثل خدمة الطبيب وأهمية الصحة العامة.

* خصوصيات الطبقة: وهي أشياء أو تخصصات لا يتقنها إلا عدد من أفراد المجتمع والتي تتطلب مهارات معينة.

* المتغيرات والبدائل: وهي استجابات مختلفة لمواقف متشابهة أو هي وسائل لتحقيق أهداف متشابهة وتتسم هذه المتغيرات بالقلق والاضطراب حتى تستقر وتتحول إلى خصوصيات أو إلى عموميات. وقد تنتج استجابة لثقافة معينة ،وتظهر اول ماتظهر في صورة غير مألوفة للناس فان ثبت نفعها واقبل عليها افراد المجتمع كتب لها الانتشار ،وان لم يقبل عليها الناس تذبل وتخفي وامثلة ذلك الاختراعات المختلفة كالنقل والحاسبة ،حيث ان عدد من كان يقتني مثل هذه الاشياء في بداية ظهورها قليل جدا ،ثم انتشرت بين كثير من الناس في الالونة الاخيرة نتيجة لعموم نفعها واقبال الناس عليها .

التغير الثقافي:

إن التغير الثقافي لا يتم بسرعة واحدة في جميع جوانب الثقافة إذ أن تغيير الجوانب المادية يكون بسرعة أكبر من الجوانب الغير مادية، وبما أن عناصر الثقافة تتفاعل تفاعلاً عضوياً مستمراً لهذا فإن ما يحدث من تغيير في جانب يؤدي إلى تغييرات في جوانب أخرى.

وإن صور التغير الثقافي هي:

أ. التغييرات التقنية والاختراعات التي تكون بصورة كبيرة وسريعة.

ب. التغييرات التي تأخذ مظاهر صاعدة أو نازلة كما هو الحال في المجال الاقتصادي او الصناعي وغيرها.

ج. التغييرات التي تأخذ صورة حلزونية مثل حركة الكواكب أو الذرات وتتابع الفصول وغيرها.

من هذا يمكن أن تفسر التغييرات التي تحدث في المجتمع أو المجتمعات مثل حركة السكان وأساليب المواطنة والتغير في العادات والتقاليد.

وإن كل تغيير يصحبه اضطراب ثقافي نتيجة إلى الدعوة إلى بناء قيم جديدة وهدم قيم قديمة وما قد يترتب على ذلك من أن الكثير يتعلقون بالماضي وقيمه واتجاهاته ومُثله، وآخرين ينحرف بهم الطريق عن فهم القيم الجديدة وغيرهم ممن يجري وراء الجديد إيماناً منه أو دون إيمان أو دون إدراك وهذا كله له انعكاساته على المنهج الذي يكون دوره هو:

- المحافظة على التراث الثقافي بما يساعد على التماسك الاجتماعي.
- النقد والتقويم والتطوير لهذا التراث الثقافي في ضوء ظروف حالية أو مستقبلية محتملة، (فالومي، ١٩٨٩، ص ١٥٠).

أي أن المنهج يساعد على اكتساب المتعلمين ثقافة متماسكة متكاملة حتى يسيطر على المجتمع نمط ثقافي يشكل وحدة ثقافية متكاملة بين أفراد المجتمع وإلا فإن المنهج يكون عاملاً من عوامل تخلف المجتمع.

٣. الأساس المعرفي:

إن أي منهج يسعى إلى تقديم الخبرات التربوية والتعليمية التي يهيئها المجتمع للمتعلمين داخل مؤسساته التعليمية بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم طبقاً لأهداف المجتمع.

لذلك كان لا بد من الاهتمام بالمعرفة التي تقدم للمتعلمين بصورة محتوى تعليمي والتي يتوقف عليها بدرجة كبيرة عملية التعليم والتعلم، ولهذا فإن الأساس المعرفي يعد من الأسس المهمة في بناء المنهج فهو "مجموعة المعادن والتصورات الفكرية التي تكون ذات طبيعة مباشرة أو غير مباشرة وموضوعية والتي يحصل عليها المتعلم خلال وسائل المعرفة مثل الحواس والعقل والحدس

والثقائيد الموجودة بالوعي والالهام، وبذلك تكون لدى المتعلم وسيلة من المعلومات تقسم إلى أربعة أقسام:

أ. الحقائق النوعية:

هي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة، مثل قولنا أن بغداد عاصمة العراق هي حقيقة على أبسط مستويات التجريد هي حقيقة تفصيلية تتعلق بإدراك الحواس المباشر.

ب. الأفكار الأساسية أو الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين الأسس الرئيسة للمادة الدراسية، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الكيميائية ونحوها والتي تصف حقائق عامة إذا فهمها المتعلم استطاع أن يفسر ظواهر كثيرة بتنظيم العلاقة بين الحقائق المختلفة.

ج. المفاهيم:

هي انساق (جمع نسق) معقدة من أفكار مجردة تتكون خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية أو التغيير الاجتماعي وغيرها.

د. الأنساق الفكرية أو التراكيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية وهذه الأنظمة الفكرية تتكون من مفاهيم توجه التفكير، فهي تحدد الأسئلة التي تطرح، وأنواع الإجابات التي يبحث عنها والطرق التي تستخدم في الحصول على المعرفة.

٤. الأساس النفسي:

الأساس النفسي للمنهج التربوي هو المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة التعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله.

مصادر المبحث الثاني

١. القرآن، الكريم، المائدة/٤٨
٢. الاغا، ماجد عيسى(ب.ت) نظرية المنهج، نقلاً عن النت.
٣. البزاز، حمت عبد الله، وابراهيم مهدي الشبلي، (٢٠٠٢)، "مدخل إلى التربية"، مطبعة المجمع العلمي، منشورات المجمع العلمي، بغداد.
٤. الشبلي، ابراهيم مهدي، (١٩٨٦)، "المناهج، بناؤها، تنفيذها"، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
٥. اللقاني، أحمد حسين، (١٩٩٤)، "المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات"، عالم الكتب، القاهرة.
٦. المخلافي، حمود ديوان، (١٩٩٨)، "تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الأهداف التربوية الموضوعية له"، كلية التربية، جامعة بغداد.
٧. المخلافي، محمد سرحان، (١٩٩٢)، "ماذا تعني كلمة منهج"، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد/٥-٦، السنة الثانية مركز الابحاث والتطوير التربوية، صنعاء.
٨. المطلس، عبد محمد، (١٩٩٥)، "تحليل المناهج"، مركز المنار للطباعة، صنعاء.
٩. بحري، مني يوسف، وعائف حبيب العاني، (١٩٨٥)، "المنهج والكتاب المدرسي"، ط/١، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
١٠. سرحان، الدمرداش، (١٩٧٩)، "مقدمة في المناهج الدراسية"، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
١١. سرحان، الدمرداش عبد المجيد، (١٩٩٨)، "المناهج المعاصرة"، ط/١، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر، الكويت.
١٢. إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، الطبعة الثالثة، 1991، دار المعارف، الاسكندرية.
١٣. فالومي، محمد هاشم، (١٩٨٩)، "أسس المناهج التربوية، مفهوما، أسسها، تنظيماتها"، ط/١، منشورات الجامعة العربية، طرابلس.
١٤. لبيب، رشدي وآخرون، (١٩٨٤)، "المنهج منظومة لمحتوى التعلم"، ط/١، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

١٥. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٠)، "المناهج التربوية الحديثة"، ط/١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٦. نشوان، يعقوب، (١٩٩٢)، "المناهج التربوية من منظور إسلامي"، دار الفرقان، الأردن.
١٧. هوانة، وليد اللطيف، (١٩٨٨)، "المدخل في إعداد المناهج الدراسية"، ط/١، مكتبة الرشيد للنشر، الرياض.
١٨. مجلس المادة، ورقة عمل، قراءة موجهة، منهج المواد الدراسية. النت.

المواقع الالكترونية

www.arbakdmy.com/vb/showthread.php/t=2964

<http://sost.7olm.org/t56tonic>

المبحث الثالث

تنظيمات المناهج وتصميماتها

تتنوع تصنيفات المنهج وتتداخل في كثير من الاحيان ولا تكاد تستقر في تصنيف موحد يتفق عليه التربويون، وقد تختلف مسمياتها الرئيسية والفرعية مما يسبب نوع من الارتباك لدى القارئ، ولذلك سيتم عرض التنظيمات المنهجية الأساسية وما يتفرع عنها من تصميمات للمنهج، وتوضيح مميزات وعيوب كل تصميم والأساس الذي بني عليه وكذلك عرض مثال تطبيقي له، قد يسهم في إزالة بعض الخلط عن هذا المجال، وثمة ستة تنظيمات رئيسية للمناهج وهي:

أولاً: تنظيمات المناهج القائمة على المواد الدراسية.

(الموضوعات المعرفية – Subjects Curriculum)

١. مناهج المعرفة المنفصلة

ج. منهج المواد الدراسية المنفصلة.

د. المنهج المتمركز حول النظام المعرفي.

٢. منهج المعرفة المتصلة

و. منهج المواد الدراسية المترابطة.

ز. المنهج الحلزوني.

ح. المنهج المدمج.

ط. منهج المجالات الواسعة.

ي. منهج الوحدات القائم على المواد الدراسية.

ثانياً: تنظيمات المناهج القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم

٥. منهج النشاط.

٦. منهج الوحدات القائم على الخبرة.

٧. المنهج التكنولوجي.

٨. منهج الألعاب التعليمية.

ثالثاً: تنظيمات المناهج المتمركزة حول المجتمع

٣. منهج مجالات الحياة

٤. منهج النشاط حول مشكلات اجتماعية.

رابعاً: تنظيمات المنهج القائم على المهارات العلمية

خامساً: تنظيمات المنهج القائم على الكفايات المهنية

— منهج الكفايات المهنية.

سادساً: تنظيمات المنهج القائمة على المحاور

— المنهج المحوري.

— سابعاً: تنظيمات المناهج القائمة على التكامل

أولاً: تنظيمات المناهج القائمة على الموضوعات المعرفية (المواد الدراسية)

وهي أقدم التنظيمات المنهجية وأكثرها انتشاراً في كافة المراحل الدراسية وذلك لسهولة تصميمها وتنظيم المعرفة المطلوبة من أجل تحقيق التعلم وتركز مناهج المواد الدراسية على المعرفة بشتى فروعها وأنواعها وتقدم هذه المناهج المعلومات في صورة مواد دراسية، وموزعة على مراحل وسنوات الدراسة، ومن هنا اشتقت هذه المناهج اسمها مناهج المواد الدراسية ويوجد نوعان رئيسيان يتفرع عن كل منهما تصميمات فرعية كما يلي:

١. مناهج المعرفة المنفصلة

يركز هذا النوع من التنظيمات المنهجية على المعرفة في حد ذاتها وعرضها في صورة مواد دراسية منفصلة اعتماداً على الفلسفة التي تنظر إلى عقل المتعلم على أنه كالصفحة البيضاء يجب حشوها بالمعلومات، أو أن العقل مكون من مجموعة من الملكات تحتاج كل ملكة منها إلى نوع خاص من المعرفة لتنمو، وثمة شكلان أساسيان من أشكال المناهج المعروفة المنفصلة هما (منهج المواد الدراسية المنفصلة، المنهج المتمركز حول النظام المعرفي).

منهج المواد الدراسية المنفصلة – Separate Subject Curriculum -

ربما كان منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم المناهج التي عرفت في النظم التربوية ، إذ يرجع تاريخ ظهور هذا المنهج إلى العصور الوسطى ، حيث كان التركيز في تعليم الناشئة ينصب على مجالات معرفية محدّدة ، أو ما يعرف بالفنون السبعة الحرة (اللغة ، الرياضيات ، الموسيقى ، البلاغة ، المنطق ، الهندسة ، والفلك) ، ومع تطوّر المجتمعات ، وتقدّم العلوم أخذت تشتقّ من هذه الفنون مجالات معرفية جديدة ، وتخصّصات مستحدثة لم تكن من قبل ، إلى أن وصل عدد هذه المجالات والتخصّصات الجديدة إلى العشرات ، إذا لم نقل أكثر .

ومع مرور الزمن " اكتسب هذا التقسيم للمواد الدراسية ثباتاً وعمقاً ، وارتبطت شخصيات المعلمين بالمادّة الدراسية التي يقومون بتدريسها ، ونشأت جمعيّات المعلمين المختلفة ، (جمعية

معلمي الرياضيات ، جمعية معلمي التاريخ ، وهكذا ..) ، وأصبح معلّمو كلّ مادّة يتعصّبون لها ، ويحاولون زيادة عدد ساعاتها التدريسيّة ، والدرجات المخصّصة لها في المجموع الكلّي للدرجات ، ويحاول معلّمو كلّ مادّة تحصين حدودها ؛ حتّى لا تنزوب أو تندمج في مادّة أخرى ، إذ يمكن أن يهدّد هذا الاندماج استقلالهم " .

مفهوم منهم الموادّ الدراسية المنفصلة :

تشكّل المعرفة وما تشتمل عليه من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريّات لبّ هذا المنهج ، وقد ورّعت على مجالات مختلفة ، يستقلّ كلّ مجال عن الآخر استقلالاً تامّاً ، ويأخذ اسماً يشير إلى طبيعة المعلومات المتضمّنة فيه ، إنّهُ عمليّة تنظيم للمعلومات في صورة مقرّرات دراسيّة منفصلة بعضها عن بعض ، مورّعة على مراحل الدراسة ، وصفوف كلّ مرحلة ، وبمعنى أكثر وضوحاً ، إنّهُ " تنظيم يأخذ شكل المقرّرات الدراسيّة المعروفة مثل التاريخ والجغرافية والرياضيّات ، وغيرها ، وهذه التقسيمات قسمت إلى تقسيمات أخرى لتتناظر السنوات الدراسيّة المختلفة " .

" ويمتاز هذا المنهج بأنّه يحتوي على كلّ ما تمّ اكتشافه تقريباً من علوم ومعارف ، كما يدّعي خبراء الموادّ التعليميّة الذين يضعون مثل هذه المناهج ، بالإضافة إلى أنّه يحتوي على التراث الثقافيّ للإنسان المتحضّر ، ويمثّل المنهج نفسه المعارف المذكورة بشكلها المنطقيّ والاقتصاديّ والمفيد والواقعيّ والمتسلسل ، والذي يعدّ الإنسان لمواجهة المشكلات الحيائيّة اليومية على أكمل وجه ومن هنا نجد أنّ مجال الموادّ التي تدرّس ، وتنوّعها ، يلعب الدور المهمّ في توسيع أفق التلميذ المتعلّم ، فالتسلسل في محتوى هذا المنهج مضمون ؛ وذلك لأنّ المادّة نفسها منطقيّة ومتسلسلة ومتدرّجة في آن واحد "

وبذلك يمكن تعريف منهج الموادّ الدراسيّة بأنّه تنظيم للمعرفة على شكل مجالات مستقلّة ، يتناول كلّ منها نوعاً محدّداً من المعارف ، تمّ توزيعها وترتيبها على مراحل الدراسة ، وسنواتها ، بشكل منطقيّ يضمن تدرّجها وتسلسلها وتتابعها .

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:

يمكن إيجاز أبرز خصائص هذا المنهج في النقاط الآتية :

- ١- الفصل بين المواد الدراسية ، حيث يتشكّل هذا المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة ، وفي ظلّ هذا المنهج تدرّس كلّ مادّة حدة ، فلها مدرّسها وكتابها وامتحانها الخاصّ .
- ٢- التنظيم المنطقيّ للمادّة العلميّة ، من خلال التدرّج في تقديم المعلومات من البسيط إلى المعقّد ، ومن الجزء إلى الكلّ ، ومن المحسوس إلى المجرّد ، وبناء الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة ، وترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً .
- ٣- الإعداد المسبق للمنهج ، إذ يتمّ إعداده مركزياً من قبل عدد من المتخصّصين قبل بداية العام الدراسيّ ، وقلماً يؤخذ برأي المعلمّين أو المتعلّمين أو غيرهم عند ذلك الإعداد ؛ استناداً إلى الاعتقاد بأنّ رأي المتخصّص كاف ونهائيّ ، فهو أعرف الناس ، ولا بدّ من احترام رأيه .
- ٤- الكتاب المدرسيّ مصدر التعلّم الوحيد ، فللكتاب المدرسيّ في هذا المنهج الدور الحاسم ، فهو الذي يتضمّن المعلومات الأكيدة والكافية ، وهو المرجع الذي يعود إليه كلّ من المعلمّ والمتعلّم ، فمنه يعدّ المعلمّ امتحاناته ، وإلى معلوماته يعود المتعلّم للإجابة عن أسئلة تلك الامتحانات .
- ٥- المعرفة في هذا المنهج غاية بحدّ ذاتها ، فالتزوّد بالمعرفة وفق نظرة هذا المنهج كاف لإعداد مواطنين صالحين ، بغض النظر عن دورها الوظيفيّ ، أو أهميّتها العمليّة ، إنّها الغاية التي يعمل هذا المنهج على وصول المتعلّمين إليها، واستظهارها .
- ٦- يقتصر دور المعلمّ في هذا المنهج على التلقين ، فعمله الأساس ينصبّ على شرح المعلومات الواردة في المنهج ؛ كي يتمكّن المتعلّمون من استيعابها ، ووسيلته في ذلك

طريقة الإلقاء ، أمّا عمله على بناء شخصيّة المتعلّم المتكاملة ، أو توجيهه من أجل تعديل سلوكه ، أو تفجير الطاقات الكامنة لديه فأمر ثانويّ .

٧- يقتصر التقويم في هذا المنهج على التحصيل الدراسيّ ، فنظراً لأنّ تحصيل المعرفة هي غاية هذا المنهج ، فمن الطبيعيّ أن يتمّ تقويم المتعلّمين من خلال قياس قدرتهم على حفظ المعارف واسترجاعها ، من خلال الاختبارات التحصيليّة ، دون الاهتمام بقياس الجوانب الأخرى من جوانب نموّهم .

٨- التركيز على الخبرات غير المباشرة ، وإهمال الخبرات المباشرة ؛ لأنّ الهدف الرئيس لهذا المنهج هو حفظ المادّة العلميّة النظريّة ، واستظهارها كما وردت في الكتاب المدرسيّ ، دون الاهتمام بإكساب المتعلّمين الخبرات المربيّة التي غالباً ما تتشكّل من خلال احتكاك المتعلّم المباشر بمصدر المعرفة الطبيعيّ .

٩- التركيز على المعلومات ، وإغفاله دراسة البيئة والمجتمع ، وهذا الأمر ناتج عن التركيز على الجانب النظريّ الوارد في الكتاب المدرسيّ ، وإغفال الخبرة المباشرة ، الأمر الذي جعل المتعلّمين ينقطعون عن بيئتهم الطبيعيّة ، ومجتمعهم المحليّ ؛ ممّا جعل المدرسة منعزلة عن كلّ ما يجري حولها .

١٠- إغفال النشاط المدرسيّ أو تهमيشه ، وإذا حدثت بعض الأنشطة ، فهي نشاطات غير منهجيّة ، لا ترتبط بالمقرّرات الدراسيّة ، إنّها نشاطات ثانويّة عشوائيّة ، تتمّ غالباً باجتهادات فرديّة ، وهدفها الترفيه، وقضاء أوقات الفراغ .

١١- عدم مراعاة ميول المتعلّمين واهتماماتهم ومشكلاتهم ، وبالتالي إغفال الفروق الفرديّة فيما بينهم ، فالموادّ الدراسيّة التي تقدّم في هذا المنهج موادّ ملزمة ، تطبّق على المتعلّمين جميعهم ، بصرف النظر عن مدى ملاءمتها لميولهم وقدراتهم .

مزايا منهج المواد الدراسية المنفصلة :

لعب منهج المواد الدراسية المنفصلة دوراً بارزاً في نقل التراث الإنساني ، ولا نغالي إذا قلنا إنّ بدايات الثورة المعرفية في العالم جاءت على يد أناس تعلّموا في ظلّ هذا المنهج ، وللاّنصاف نقول : إنّ لهذا المنهج مزايا كثيرة ، من أبرزها:

١- يسهم هذا المنهج في نقل جانب كبير من التراث الثقافيّ عبر الأجيال ، كما يسهم في تقديم الموادّ الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقاً وتنظيماً، تساعد في اكتساب المعلومات .

٢- سهولة تخطيط هذا المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره ، فهو اقتصاديّ بالنسبة لغيره من المناهج

ويحتاج إلى الخطوات الآتية :

- تحديد المعلومات التي يجب تزويد التلاميذ بها .
 - توزيع هذه المعلومات في صورة موادّ دراسية على سنوات الدراسة .
 - تحديد الطرائق والوسائل اللازمة لنقل هذه المعلومات إلى التلاميذ .
 - إعداد الكتب والنشرات والتوجيهات ، وتوزيعها على المعلّمين .
 - تقويم التلاميذ عن طريق الاختبارات الشفوية والتحريرية .
 - تطوير هذا المنهج عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التغيير .
- ٣- اعتاد الآباء والأمّهات هذا التنظيم ، فقد تعلّموا هم أنفسهم عن طريقه ؛ ولذلك يستطيعون استكمال دور المعلّم حينما يعود الأبناء إلى منازلهم .
- ٤- لا تحتاج عملية التقويم فيه إلى وقت ، أو جهد ، أو تكلفة كبيرة .

٥- " لا يحتاج هذا المنهج إلى معلّمين من نوع خاصّ ، كما في المناهج الدراسيّة الحديثة ، فهو لا يحتاج إلّا إلى معلّم متقن للمادّة الدراسيّة ، ولطريقة تدريس معيّنة "

عيوب منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة :

على الرغم من المزايا السابقة لهذا المنهج ، إلّا أنّه لم ينج من سهام النقد ، وتسليط الضوء على عيوبه ، ومشكلاته ، ولعلّ أبرز تلك العيوب :

- لا يساعد هذا المنهج على التنمية الشاملة المتكاملة للمتعلّمين ؛ لتركيزه على الاهتمام بالجانب المعرفيّ ، وإهمال بقية الجوانب الأخرى للنموّ .
- لا تقدّم المعرفة إلى التلميذ بشكلها الطبيعيّ من حيث التكامل والتفاعل ، وإنّما تقدّم مجزأة مفتّنة في صورة موادّ دراسيّة منفصلة ، لا تكامل بينها ، ولا تفاعل ؛ وهذا الأمر ينعكس سلباً على تكامل شخصيّة المتعلّم ، وقدرته على مواجهة الحياة ومشكلاتها .
- يحرم هذا المنهج المتعلّم من التفاعل الإيجابيّ في المواقف التعليميّة ؛ لأنّ دوره الوحيد هو الاستماع إلى المعلّم ، واستظهار المادّة العلميّة ، أو تسجيلها على ورقة الامتحان ، دون أن يتلقّى أيّ مساعدة لحلّ مشكلاته ، أو تعديل سلوكه .
- لا يراعي هذا المنهج ميول المتعلّمين ، وقدراتهم واستعداداتهم ، فالمادّة العلميّة مقرّرة على المتعلّمين جميعهم ، دون مراعاة لما بينهم من فروق أو تمايز .
- المادّة العلميّة في هذا المنهج منظّمة بطريقة منطقيّة ، فهي تخضع لطبيعة المادّة ، ولا تراعي طبيعة المتعلّمين ، وبالتالي فالتوازن بين التنظيم المنطقيّ والتنظيم السيكلوجيّ في هذا المنهج معدوم ، وهذا مخالف لأسس تنظيم المحتوى
- يهمل هذا المنهج النشاط المدرسيّ ، ويعدّه مضيعة للوقت ، أو هروباً من الواجب ، مع أنّه يشكّل عنصراً مهماً من عناصر المنهج الحديث ؛ وهذا ما أدّى إلى الشعور بجفاف المادّة العلميّة ، وتسرّب الملل إلى نفوس المتعلّمين ، وما ينتج عنه من ضيق بالمدرسة ، ورغبة

في التسرّب منها ، إضافة إلى حرمانهم من فرص الحصول على الخبرات المباشرة ، أو تنمية الجوانب الاجتماعية والمهارية لديهم .

- على الرغم من ادّعاء أنصار هذا المنهج بأنّه يعمل على نقل التراث الثقافي عبر الأجيال ، إلاّ أنّ نقله هذا كان مصبّاً على جانب واحد من هذا التراث ، وهو الجانب المعرفي فقط ، ولا يشكّل هذا الجانب إلاّ جزءاً من التراث الثقافي ، ومعنى ذلك أنّ هذا المنهج لم يكن أميناً في نقل التراث الثقافي .

٢ المنهج المتمركز حول النظام المعرفي

يبني هذا المنهج على أساس مأخوذ من النظم المعرفية الأساسية، ويشير مفهوم البناء في النظم المعرفية إلى القواعد التي تحكم عملية التقصي، وتحقق الصدق في النظم المعرفية، وثمة ثلاث أنواع في بناء النظم المعرفية.

أ. البناء التنظيمي: ويشير إلى توضيح جوهري حول كيفية اختلاف نظام معرفي عن آخر.

ب. البناء التكويني: ويقصد به أنواع الأسئلة التي تطرح في مجال البحث أو الاستقصاء وكذلك البيانات المستخدمة في تفسير محتوى المنهج.

ج. البناء الترتيبي: الطريقة التي يستخدمها النظام المعرفي في جمع بياناته واختبار فروضه وتعميم نتائجه.

ويقدم المنهج المتمركز حول فكرة النظام المعرفي للمواد الدراسية بما يتماشى مع طبيعة النظام المعرفي من حيث ما يتناوله من موضوعات أو مشكلات، أو ظواهر وكيفية معالجة ذلك باستخدام مناهج وطرق البحث المستخدمة في تفسير وفهم مجال النظام المعرفي كما ينظر إلى المتعلم على أنه طالب متخصص، وأن كل نظام معرفي يوجد داخله العديد من المقررات، كما ينظر إلى النظام

المعرفي على أنه كيان مستقل أو متميز، فمثلاً ليس هناك كيمياء عامة فقط ولكن توجد الكيمياء العضوية والكيمياء الحيوية والكيمياء الكهربائية، والكيمياء الطبيعية وغيرها.

مميزات المنهج المتمركز حول النظام المعرفي:

١. يهتم مدخل النظم المعرفية بالشهادات المتخصصة في ظل ازدياد العلاقات المتداخلة بين مجالات المعرفة وتطبيقها.

٢. يركز على بناء المعرفة في مجال التخصص حسب طبيعته وكذلك حسب طرق البحث والاستقصاء فيها.

٣. محاولة لمواجهة مشكلة الانفجار المعرفي عن طريق تمثيل كل مجال أو نظام معرفي بطرق للبحث مع التركيز على المفاهيم والأفكار الأساسية التي تشكل البناء المعرفي لهذا المجال.

عيوب المنهج المتمركز حول النظام المعرفي:

من عيوب هذا المنهج ما يأتي:

١- تناول المعرفة على انها غاية في ذاتها لا يستفاد منها في خدمة الاحتياجات العملية في الحياة، بحيث أصبحت فكرة نظم المعرفة موجهة لخدمة المكونات النظرية للمعلومات.

٢- تجاهل ميول المتعلمين ومشكلات المجتمع كمصدرين رئيسيين من مصادر بناء المنهج مع تجاهل المعرفة التطبيقية أو الوظيفية.

٣- غير كافٍ للتعامل مع مشكلات مثل التلوث البيئي والنمو السكاني ومصادر الغذاء وغيرها

٢. مناهج المعرفة المتصلة

تمثل مناهج المعرفة المتصلة محاولة للتغلب على عيوب التنظيمات القائمة على المعرفة المنفصلة وتشمل:

أ. منهج المواد الدراسية المترابطة – Correlated Curriculum

اتجهت جهود التربويين إلى محاولة تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة من خلال ايجاد تنظيم جديد يحد من الفصل بين المواد، ويقلل من تجزئة المعرفة، وكان من نتيجة هذه الجهود ظهور ما يعرف بمنهج المواد المترابطة.

ويعرف منهج المواد الدراسية المترابطة بأنه منهج يقوم على مقررات دراسية بينها بعض الانفصال، لكنه ليس انفصلاً تاماً، إذ يحاول أن يقيم الروابط بين كل مقرر أو أكثر فالمقرر يعد منفصلاً عن غيره، مع وجود قدر من الترابط بينه وبين المقررات الأخرى، اعتماداً على ما يوجد بينها من تشابه في طبيعة المعرفة التي تشتمل عليها.

يهدف الترابط بين المواد الدراسية إلى ايجاد نوع من العلاقة بين مقررين أو أكثر من المقررات التي تقدم للطلاب، بهدف تحسين تنظيم المادة في المنهج، وتعميق المعرفة لدى المتعلم من خلال إدراك العلاقة التي تربط موضوعات المجال الواحد، أو موضوعات من مجالات معرفية مختلفة، فالفكرة الأساسية للربط هي ايجاد العلاقة الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة، إذ يمكن أن يحدث الربط بين الموضوعات القديمة والموضوعات الجديدة، وكما يمكن أن يحدث الربط بين مادتين، كالربط بين موضوعات الأدب الجاهلي وطبيعة الحياة التي عاشها العربي في الجاهلية نتيجة الظروف البيئية السائدة، كما يمكن أن يتم الربط بين بعض موضوعات القواعد النحوية في اللغتين العربية والانجليزية مثل موضوع الجملة ومكوناتها في اللغتين.

طرائق الربط بين المواد

يتم الربط بين مواد هذا المنهج، أو موضوعاته بطريقتين:

أ- الربط العرضي: وفيه يقوم المعلم باجتهد شخصي بالربط بين المادة التي يقوم بتدريسها ومادة أخرى يشعر بأن ثمة رابطاً بينهما، والمشكلة في هذا الربط أن يتم وفق ظروف العمل، وطبيعة المادة التي يدرسها فقد تسمح تلك الظروف بإيجاد هذا الربط، وقد لا تسمح، فضلاً عن أن المعلمين قد يتفانون في قدرتهم على اكتشاف العلاقات بين المواد، كما أن دقة هذا الربط - إذا حدث - تتوقف على خبرة المعلم أو التدريسي ومدى تعمقه بالمواد الدراسية الأخرى، والربط هنا يكون كأسلوب تدريس لأنه نابع من اجتهد التدريسي.

ب- الربط المنظم: حيث يتم بالتعاون بين خبراء المناهج والتدريسيين أو المعلمين، تحديد المواد التي يمكن الربط بينها والهدف من هذا الربط والتأكد من استخدام الطرائق المناسبة لنجاح الربط ووضوحه في أذهان المتعلمين، والربط هنا يكون منظم منهجياً لأنه يتحقق منذ مرحلة تخطيط المنهج بالاتفاق على الموضوعات أو المشكلات التي يمكن معالجتها.

مزايا منهج المواد الدراسية المترابطة وعيوبه:

ربما تكون عملية الربط بين بعض المواد الدراسية المنفصلة من خلال إظهار العلاقات المشتركة فيما بينها وتوضيحها في ذهن المتعلم، والميزة الوحيدة لهذا المنهج الذي يحاول تقديم المعرفة إلى المتعلم متكاملة بعكس المواد الدراسية المنفصلة.

وما عدا هذه الميزة، فإن العيوب والانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة، هي نفسها العيوب والانتقادات التي يمكن أن توجه أيضاً إلى منهج المواد المترابطة من التركيز على المعرفة واغفال لميول المتعلم وعدم مراعاة الفروق الفردية وتحجيم دور التدريسي، وتهميش الأنشطة وغير ذلك من العيوب

مثال: هناك موضوعات مشتركة يدرسها طلاب المرحلة الثانوية في كل من الفيزياء والكيمياء مثل الذرة Atom فعند تخطيط المنهج منذ البداية يتم معالجة موضوع الذرة من الجانب الفيزيائي والكيميائي معاً، مع قيام مدرس ومدرس الكيمياء بتدريس هذا الموضوع معاً للطلاب، فيعرض مدرس الفيزياء الخواص الفيزيائية للذرة في حين يعرض مدرس الكيمياء الخواص الكيميائية لها.

ب. المنهج الحلزوني

تعد الطريقة الحلزونية في تصميم المنهج من التصميمات الحديثة لتنظيم المنهج التعليمي، وقد جاء نتيجة تراكم المعلومات والمعارف في شتى مجالات العلوم والأدب وتقوم فكرة المنهج الحلزوني على تكرار نفس المفاهيم مع تقدم المنهج وفي كل مرة على مستوى أكثر عمقاً واتساعاً كلما انتقل المتعلم من حين لآخر، ويتم تطوير المنهج بالرجوع دائماً إلى تلك المفاهيم أو الخبرات بما يتيح للمتعم الفرصة للإفادة منها وتطبيقها في مواقف جديدة، وهكذا تختلف المادة الدراسية وعمليات التعلم في الدرجة بالنسبة للمتعم ولكنها لا تختلف في النوع.

مميزات المنهج الحلزوني:

يتميز هذا التصميم المنهجي بما يأتي:

١- انتقال مستوى ادراك الفرد وانفعالاته بالتدرج إلى مستوى أعلى ينتج عنه تنمية خبرات مكتسبة.

٢- يساعد المتعلم على تذكر ما تعلمه بطريقة أسهل وأسرع.

٣- يساعد على تحقيق التكامل الدراسي بين الموضوعات أو المفاهيم أو الخبرات وفهم العلاقة بينهما.

٤- يساعد المتعلمين على ادراك الأمور الأكثر تعقيداً تبعاً لقدراتهم العقلية ومستوى نضجهم وتطور ميولهم واهتماماتهم.

مثال: عند تصميم مناهج العلوم التي تتناول موضوع (الأكسدة والاختزال) يمكن تدريسه على مراحل دراسية متعددة

منهج المواد الدراسية المندمجة (Fused Curriculum)

يعدّ منهج المواد الدراسية المندمجة مرحلة تالية من مراحل تطوّر منهج المواد الدراسية المنفصلة ، فعلى الرغم من ظهور منهج المواد الدراسية المترابطة ، سعيّاً من التربويين لتجاوز أهمّ ثغرة من

تغرات منهج المواد الدراسية المنفصلة والمتمثلة بالفصل بين المواد ، الأمر الذي أدى إلى تقديم المعرفة مفتتة مجزأة ، إلا أن هذا الربط لم يحقق أهدافه لأسباب تحدّثنا عن بعضها سابقاً ، فلجأ التربويون إلى بديل آخر من المناهج ، وهو منهج المواد الدراسية المندمجة ، وفي هذا المنهج يتم الدمج بين مادّتين متقاربتين أو أكثر للقضاء على الحدود الفاصلة بينها من جهة ، وللتقليل من عدد المواد الدراسية - التي أخذت بالتزايد مؤخراً نتيجة التطوّر المعرفي ، ودقّة التخصص - من جهة أخرى ، ومن أمثلة هذا الدمج ، ظهور مقرّر علم الأحياء بدلاً من مقرري علم النبات ، وعلم الحيوان .

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ بعض التربويين ، يضعون هذا النوع من المناهج ضمن ما يعرف بمنهج المجالات الدراسية الواسعة ، غير أننا آثرنا وضع تنظيمًا آخر مستقلاً من تنظيمات منهج المواد الدراسية ؛ بهدف إلقاء الضوء على التحسينات والتطوّرات التي مرّ بها منهج المواد الدراسية المنفصلة .

المفهوم :

الموادّ الدراسية المندمجة هي : " تلك الموادّ التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسألة ، أو حلّ مشكلة وهي " الموادّ الموحّدة ، أي أنّ الدمج لا يراعي الفواصل والحدود بين الموادّ الدراسية ؛ وذلك يشتمل على تدريس مادّتين متقاربتين أو أكثر بعضها مع بعض في مقرّر واحد " .

فمنهج الموادّ الدراسية المندمجة ، هو نوع متطوّر من أنواع منهج الموادّ الدراسية ، يهدف إلى دمج أو تجميع أو توحيد فرعين متقاربين أو أكثر في مجال دراسيّ واحد ، ضمن مقرّر واحد ، مثل : دمج فروع الإملاء والخطّ والتعبير الكتابيّ في مقرّر واحد هو الكتابة العربيّة ، أو دمج مادّتين متقاربتين في مجال دراسيّ واحد ضمن مقرّر واحد ، مثل : دمج مادّتي علم الحيوان وعلم النبات في مقرّر واحد هو علم الأحياء ، أو دمج مادّتين متقاربتين أو أكثر من مجالات دراسيّة مختلفة

في مقرّر واحد ، مثل : دمج مادّة العروض من مجال اللغة ، ومادّة الموسيقى من مجال الفنون ، وبعض موضوعات مادّة التاريخ في مقرّر واحد ، يطلق عليه مقرّر تاريخ الموسيقى العربيّة .

مزايا منهج الموادّ المندمجة وعيوبه :

على الرغم من أنّ فكرة دمج الموادّ الدراسيّة كانت خطوة مهمّة على طريق التخلّص من الحدود الفاصلة بين الموادّ الدراسيّة ، الأمر الذي يساعد على تقديم المعرفة إلى المتعلّم بشكل متكامل ، وهذا ما ينعكس تكاملاً وانسجماً في شخصيّته ، إلّا أنّ هذا المنهج ظلّ يعاني بعض الصعوبات ، ويواجه كثيراً من الانتقادات ، لعلّ أبرزها:

١- إنّ الموادّ المندمجة كثيراً ما تغفل عمليّة ربط الخبرات المجزأة والمورّعة على الموادّ المتقاربة .

٢- إنّ هذا الدمج قد يجعل الدراسة على درجة كبيرة من السطحيّة .

٣- إنّ هذا الدمج يعطي تصوّراً عامّاً عن هذه الموادّ المندمجة ، دون الوقوف على التفاصيل الأساسيّة الضروريّة .

٤- إنّ هذا الدمج يتطلّب نوعيّة خاصّة من المعلّمين لتدريس الموادّ المندمجة تكون قادرة على إدراك الصلات الوظيفيّة بين المعارف في المجالات الدراسيّة المختلفة ؛ ولذا فمن الصعب تطبيق مثل هذا التنظيم في مدارسنا .

منهج المجالات الواسعة (Broad Curriculum)

يعدّ منهج المجالات الواسعة محاولة أخرى لتلافي الثغرات التي وجدت في منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة ، ولا سيّما الفصل بين الموادّ الدراسيّة ، الذي كان من نتيجته تفتيت المعرفة ، وعدم تكاملها ، إذ لم تستطع المحاولة الأولى التي تمثّلت في منهج الموادّ المترابطة ، تجاوز تلك الثغرة

، على الرغم من أننا كانت خطوة مهمّة إلى الأمام ؛ للحدّ من الانقطاع والانفصال بين مجالات المعرفة ، غير أنّها لم تكن كافية للتخلّص من هذا الانفصام .

ومن هنا توجّهت جهود التربويين لإيجاد تنظيم جديد يزيل الحواجز بين الموادّ الدراسيّة ، فأثمرت جهودهم عن ظهور تنظيم جديد يضع الموادّ الدراسيّة المتشابهة في مجال واحد واسع ، أو مقرّر واحد ، وأطلق على هذا التنظيم الجديد للمنهج،منهج المجالات الواسعة .

مفهوم منهج المجالات الواسعة :

ظهرت عدّة تعريفات لمنهج المجالات الواسعة فهو " محاولة لإزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المقرّرات ، سواء أكانت تنطوي تحت مجال واحد ، أو أكثر من مجال .

وهو " إيجاد ترابط كبير بين عدد من المقرّرات المنفصلة ، ودمجها معاً في مقرّر واحد ، بحيث تشكّل مجالاً أكثر اتّساعاً " .

وهو أيضاً " تجميع الموادّ الدراسيّة المتشابهة ، ومزجها في مجال واحد ، بحيث تزول الحواجز بينها تماماً ، وعلى هذا الأساس يتكوّن المنهج من عدّة مجالات ، ومن هنا اشتقّ اسمه المعروف بمنهج المجالات الواسعة ، وأهمّ المجالات التي يتكوّن منها :

- مجال العلوم العامّة ، ويشمل : الفيزياء ، الكيمياء ، الأحياء ، الجيولوجيا .

- مجال الرياضيّات ، ويشمل : الحساب ، الجبر . الهندسة .

- مجال العلوم الدينيّة ، ويشمل : الفقه ، الحديث ، علوم القرآن ...إلخ .

وقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق كبير في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة ، وكذلك في المرحلة المتوسطة ، وذلك لأنّ هاتين المرحلتين لا تحتاجان إلى تعمّق كبير في الموادّ الدراسيّة ، أمّا في المرحلة الثانويّة ، فقد نظّم هذا المنهج في صورة مشكلات سوف نتكلّم عنها بالتفصيل عند التعرّض لدراسة الوحدات الدراسيّة " .

ويلا حظ أنّ بعض التربويين أطلق عليه منهج المجالات الدراسية الواسعة أو المندمجة ، في حين ذكر بعضهم أنّ منهج الموادّ الدراسية المندمجة تنظّم منهجيّ مختلف عن منهج المجالات الواسعة ، كما أسلفنا .

مزايا منهج المجالات الواسعة :

- يمزج بين عدد من الموادّ المتشابهة لتشكّل مجالاً دراسياً واحداً ، فيزيل الحواجز بين الموادّ ، ويقلّل من عددها، ويحقّق الترابط الأفقيّ فيما بينها ، الأمر الذي يؤثر إيجاباً وحدة المعرفة وترابطها .
- يعطي مرونة للمعلّم في تدريس موضوعات المجال ؛ فقد يتوسّع في بعض الموضوعات التي تحتاج إلى وقت إضافيّ ، على حساب موضوعات أخرى لا تحتاج إلّا إلى وقت قصير .
- يملّي على المعلّم تنمية ثقافته ، واتباع دورات تربويّة وأكاديميّة ؛ للإحاطة بموضوعات المجال ، وطرائق تدريسها ، وتقويمها ، فلا يبقى حبيس تخصص ضيق .
- على الرغم من استمرار التركيز على الخبرات المعرفيّة في هذا المنهج ، إلّا أنّه أتاح للمعلّم اكتساب خبرات وجدانيّة ، وأخرى مهاريّة ، لم يكن اكتسابها متاحاً في ظلّ منهج الموادّ الدراسية المنفصلة .
- أدّى تنوّع الخبرات ضمن المجال الواحد إلى انفتاح المدرسة على المجتمع ، والبيئة المحليّة ، الأمر الذي سمح للمدرسة بالخروج من عزلتها .

عيوب منهج المجالات الواسعة:

- عمليّة دمج بعض الموادّ في مجال واحد ليست سهلة ، وتحتاج إلى خبراء ومتخصّصين في هذا المجال ، وهؤلاء ما زالوا قلة حتّى الآن .

- هذا المنهج يركّز على الجانب المعرفي أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى .
- هذا التنظيم لا يصلح إلاّ للإمام بأساسيات المعرفة ، لذا فهو يناسب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، ولا يناسب المرحلة الثانوية .
- عدم إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية اللازمة ؛ ولذا أصبح التلميذ سلبياً ، مسلوب الإرادة في معظم المواقف .
- الربط بين المواد الاجتماعية.

على الرغم من التباعد الواضح فى مناهج المواد الاجتماعية بصورتها الحالية الا ان اصحاب التخصص فى مجال تدريس المواد الاجتماعية يجتهدون دائما لنقل الصورة الحقيقية لتلك المواد الى عقول الابناء ايمانا منهم بأن المعرفة تتميز بالوحدة والتكامل والشمول ، ومن هنا كان الاهتمام لمحاولة الربط بكافة اشكاله بين مخلف فروع هذا التخصص.

لماذا الربط بين المواد الاجتماعية:

- ١- ان المواد الاجتماعية تحتوى على العديد من المعلومات والحقائق الغير ملموسة للطلاب والتي لا ترتبط بمشكلاتهم وميولهم مما يجعلها عديمة الفائدة لهم وتصبح مادة ينبغي حفظها واستظهارها لاجتياز الامتحان .
- ٢- ان دراسة كل فرع من فروع المواد الاجتماعية منفصلا عن غيره يؤدى الى عدم ترابط معلومات الطالب بما يتتافى مع طبيعة المواد الاجتماعية كمظهر للعلوم الاجتماعية.
- ٣- ان مهمة المعلم هى تزويد الطلاب بالمعلومات واغفال غيرها من الاهداف التربوية المرغوب فيها.
- ٤- ان تنظيم المواد الاجتماعية طبقا لمنهج المواد الدراسية المنفصلة يجعل المعلم مضطرا لاغفال مشكلات المجتمع الجارية.

أهم أشكال تحويل المواد الى دراسات اجتماعية:

١- الربط:

يقصد به الربط بين المواد الدراسية المنفصلة حينما تبدو هناك فرصة أو فرص للمعلم فى اثناء التدريس.

هو جعل صلة بين محتوى منهج معين ومحتوى منهج اخر.

وفكرة الربط لم تكن حديثة وانما ظهرت على يد فيفز فى سنة ١٥٣١ م ، وظهرت ايضا على يد بعض المعلمين النابهين عام ١٩١٥ م.

انواعه:

١- الربط العرضى : هو الذى يقوم به المعلم كلما امكن له ذلك ، على الا يكون من صلب اعداده للدرس ولا من صلب تنظيم المنهج وانما عرضا وفى اثناء التدريس.

٢- الربط المنظم : هو وضع خطة يسير التدريس بمقتضاها ، بحيث تؤدى هذه الخطة الى الربط بين المواد الاجتماعية المختلفة واستغلال العلاقات التى توجد بين هذه المواد فى التدريس.

مميزات منهج المجالات الواسعة:

١- يستطيع المعلم معرفة مستوى وخبرات وميول واهتمامات الطلاب.

٢- ازدياد ثقة الطالب بالمعلم .

٣- يساعد المعلم فى بعض المواقف الصعبة.

٤- يساعد على تحقيق الاهداف.

٥- توسيع مجال الخبرة بشكل متكامل

عيوب منهج المجالات الواسعة:

١- عملية دمج بعض المواد في مجالاً واحداً ليس سهلة، وتحتاج إلى خبراء ومتخصصين في هذا المجال، وهؤلاء ما زالوا قلة حتى الآن.

٢- هذا المنهج يركز على الجانب المعرفي ؟ دون تركيزه على الجوانب الأخرى.

٣- هذا التنظيم لا يصلح إلا للامام بأساسيات المعرفة، لذا فهو يناسب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ولا يناسب المرحلة الثانوية.

٤- عدم إتاحة الفرصة أمام الطلبة للقيام بالانشطة التربوية اللازمة، ولذا أصبح الطالب سلبياً، مسلوب الإرادة في معظم الوقت

مثال:

عندما يتناول المعلم درساً في جغرافيا العراق فاذا تحدث عن بغداد تطرق الى عاصمة الدولة العباسية.

٢-الادماج:

هو ازالة الحواجز بين المواد الدراسية مجتمعة كرد فعل لتعدد المواد الدراسية المقدمة للطلاب.

اشكاله:

١- الصورة الاولى تتمثل في ادماج المجموعات المتقاربة من المواد ويطلق عليها المجالات الواسعة.

٢- الصورة الثانية تتمثل في ادماج مجموعات غير متقاربة من المواد ويطلق عليها المنهج المندمج.

منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية

الوحدات بنية تنظيمية تنظم فيها المادة التعليمية حول أحد الموضوعات الدراسية المستقاة من أحد التخصصات بحيث تختفي الفواصل بين مجالات المعرفة المختلفة التي تخدم موضوع واحد،

ويكون التركيز في تعليمها على الأنشطة التي يمارسها المتعلمون تحت إشراف التدريسي بهدف تحقيق أهداف تربوية معينة.

خصائص الوحدات القائمة على المادة الدراسية

يمكن إيجاز خصائص الوحدة القائمة على المادة الدراسية فيما يلي:

- أ. تدور حول أحد الموضوعات الدراسية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.
- ب. تشتق من المفاهيم أو المشكلات أو الظواهر ذات الصلة بالموضوعات الدراسية.
- ج. يقوم بإعدادها خبراء متخصصون وربما أشركوا معهم بعض التدريسيين.
- د. لا يشارك المتعلمون في التخطيط وإنما يشاركون بفاعلية في تنفيذ الوحدة.
- هـ. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولكن في حدود ضيقة، ربما تكون في تنوع ما يمارسونه من أنشطة عند تنفيذها.
- و. تتحرر من قيود المنهج التقليدي تحراً جزئياً.
- ز. تسهم في الربط بين المدرسة والمجتمع.
- ح. تحقق بعض الأهداف التربوية.
- ط. تطور دور التدريسي على نطاق ضيق إذا ظل مرتبطاً إلى حد ما بالمادة الدراسية.

بناء الوحدات الدراسية

تمر عملية بناء الوحدات الدراسية القائمة على المواد الدراسية بعدة مراحل يمكن عرضها في

ما يلي:

١. تحديد موضوع الوحدة: وهي المرحلة الأولى والأهم، لأن موضوع الوحدة هو الذي سيحدد المقدمة في الوحدة هو الذي سيحدد في ضوءه الإطار العام للموضوعات الفرعية التي ستعالج في هذه الوحدة، ومثال على ذلك بناء وحدة دراسية موضوعاتها الذرة والجزيئات.

٢. تحديد مجال الوحدة: وهو الإطار العام الذي سوف يحدد نوع الخبرات التعليمية المقدمة في الوحدة من حيث المفاهيم والتعميمات الأساسية المتضمنة موضوع الوحدة أو المهارات التي يمكن اكتسابها للمتعلمين أو الاتجاهات والميول والقيم وأنماط السلوك التي يمكن تنميتها من خلال الوحدة مثال على ذلك.

أ. المفاهيم الأساسية: الذرة، النواة، الإلكترونات، مستويات الطاقة، الجزيء، أنواع الجزيئات.

ب. المهارات: تصور الشكل الفراغي ثلاثي البعد للذرة، ومستويات الطاقة والجزيء والأيون، رسم الشكل الفراغي للذرة والجزيء والأيون.

٣. تحديد الأهداف التعليمية: يجب أن يراعى في تحديد أهداف الوحدة عدة معايير، مثل وضوحها وشمولها وتنوعها، وقابليتها للتحقيق في ضوء الامكانيات المتاحة ومن أهداف الوحدة موضوع المثال:

أ. تعريف الذرة، النواة، الإلكترون، البروتون، الأيون، العدد الذري، العدد الكتلي، مستويات الطاقة، الجزيء، أنواع الجزيئات.

ب. تصور الشكل الفراغي للذرة، الإلكترون، الأيون، مستويات الطاقة، الجزيء.

ج. التعبير عن تلك التصورات بالرسم.

د. اكتساب الطلاب اتجاه ايجابي نحو دراسة العلوم.

هـ. نشاط جمع مادة علمية من مراجع مختلفة

٤. اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها: وتشمل كل ما يمكن أن يقدم للمتعلمين من أنشطة تعليمية تعليمية حول عناصر محتوى الوحدة ويراعى في اختيارها ارتباطها بالأهداف وإسهامها في تحقيق

نتائج ايجابية للمتعلمين، وتنوعها وشمولها وتنمية قدرات المتعلمين ويجب أن يراعى في تنظيمها ما يراعى من معايير تنظيم المحتوى .

٥. إعداد التصور المقترح لتنفيذ الوحدة: ويشمل كل ما من شأنه أن يساعد في تنفيذ هذه الوحدة بحيث تتحقق جميع الأهداف، وذلك بتحديد أهم طرق التدريس التي يمكن أن تتناسب مع موضوع الوحدة، والوسائل التعليمية والأدوات، ومن طرق تدريس الوحدة، وكما موضح في المثال الآتي:

أ. استراتيجية رسم النماذج العقلية.

ب. المناقشة.

ج. التعلم التعاوني.

ومن الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها:

أ. الرسوم التخطيطية.

ب. المحاكاة بالكمبيوتر.

ج. الشفافيات.

٦. اقتراح تصور للتقويم: يتضمن الاختبارات أو الاستبيانات أو بطاقة الملاحظة وغيرها ولا بد من أن تلتزم خطة التقويم المقترحة بكل معايير التقويم من حيث الاستمرار والشمول والاقتصاد في الوقت والجهد وبناء الأدوات على أساس علمي ومن أمثلة أدوات التقويم المستخدمة في وحدة الذرة والجزيئات.

أ. اختبار تحصيلي.

ب. اختبار رسم النماذج العقلية.

ج. مقياس اتجاهات نمو تعلم العلوم.

٧. إعداد مرجع الوحدة: ويتضمن مرجع الوحدة عد عناصر أساسية وهي:

- أ. عنوان الوحدة.
- ب. مقدمة التدريسي.
- ج. تحديد لمجال الوحدة.
- د. قائمة بالأهداف المرجو تحقيقها.
- هـ. قائمة بعناصر محتوى الوحدة.
- و. طرق وأنواع الأنشطة التعليمية.
- ز. طرق التدريس المقترح استخدامها.

ثانياً: تنظيمات المنهج القائم وفق احتياجات المتعلمين

جاءت هذا التنظيمات المنهجية للتغلب على الانتقادات الموجهة لتصميمات المناهج القائمة على الموضوعات المعرفية وكذلك للتغلب على سلبات المتعلم في الموقف التعليمي، ومن تلك التنظيمات:

١. منهج النشاط:

بُنيت فكرة منهج النشاط على ايجابية المتعلم في موقف التعلم وهذه الفكرة ليست بالجديدة تماماً في مجال التربية ولكنها تبلورت على يد (جون ديوي) عام ١٨٠٩، وقد اعتمد هذا المنهج على عدة تبريرات مؤداها أن الناس يتعلمون فقط ما يكتسبونه من الخبرة، وأن التعلم المرتبط بأهداف نشطة يترجم تلقائياً في تغييرات سلوكية، كما أن التعلم يحدث أثناء البحث عند حدوث المشكلات أو عند التفكير في الوصول إلى أهداف معينة.

خصائص منهج النشاط:

يتميز منهج النشاط عن غيره من التنظيمات الأخرى بما يلي:

١. يستهدف تحقيق النمو المستمر في شخصية المتعلم.
٢. يختار المحتوى وينظم على أساس سيكولوجي لميول واهتمامات المتعلم.
٣. تسود طريقة حل المشكلات هذا التنظيم المنهجي.
٤. يعتمد تنفيذه على الطرق التي تحقق ايجابية المتعلم.
٥. يعمل على تحقيق وحدة المعرفة وتكاملها وإزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة.
٦. التخطيط لهذا المنهج يكون حسب المواقف التي يتعرض لها المتعلمون، وبالتالي فهو لا يعد مسبقاً.
٧. يبنى على الاساس التعاوني والتخطيط المشترك.

مميزات منهج النشاط:

يمتاز منهج النشاط بما يلي:

١. ايجابية المتعلم ونشاطه ومشاركته في اختيار الأنشطة والتخطيط لها تنفيذاً وتقويماً.
٢. إتاحة فرصة للنمو الشامل والمتكامل للمتعم في جميع الجوانب.
٣. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لاهتمامه بميولهم واحتياجاتهم.
٤. ينقل التدريسي من ناقل للمعرفة إلى موجهاً ومرشداً.
٥. يساعد على تحقيق كثير من الأهداف التربوية المهمة، مثل: تنمية التفكير العلمي والقدرة على التخطيط والتعلم الذاتي والتعلم الجماعي.

عيوب منهج النشاط:

- ١- اعتماد هش على ميول المتعلمين فقط قد لا يحقق النمو الشامل المتكامل الذي يشير إلى أهداف التربية، لأن موضوعاته قد لا تكون ذات قيمة تعليمية أو تربوية كبيرة.

٢-العلاقة بين الخبرات في منهج النشاط قد تكون عشوائية وغير مترابطة ارتباطاً جيداً أو منتظماً.

٣-يتطلب تنفيذه اعادة تأهيل التدريسيين، حتى يستطيعون العمل من خلاله، وهذه عملية مكلفة

منهج الوحدات القائم على الخبرة

هو صورة مطورة عن منهج النشاط، لأنه يحاول التغلب على التفتت أو التجزئة الموجودة بين ألوان النشاط المتعددة فيه، ويقدم هذا المنهج خبرات تقوم على الترابط والتكامل والنتابع في صورة وحدات، وهو بذلك يتفق مع مفهوم المنهج الحديث الذي ينظر إليه على أنه مجموع الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين لتحقيق النمو الشامل والتكامل، كما يتفق أيضاً مع مفهوم الخبرة المربية، وتدور كل عمليات منهج الوحدات القائمة على الخبرة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً حول الخبرات التعليمية المبنية على حاجات المتعلمين وميولهم ويهتم هذا المنهج بعملية التعلم التي تقوم على مواجهة المتعلم لموقف حياتي حقيقي يتم من خلاله الإسهام في تحقيق الأهداف التي يرمي إليها.

خصائص منهج الوحدات القائمة على الخبرة

١. يستهدف تحقيق نمو شخصية المتعلم بشكل متكامل.
٢. يختار المحتوى وينظم في ضوء ميول وحاجات المتعلمين واستعداداتهم.
٣. تسود طريقة حل المشكلات والاكتشاف.
٤. يتم تخطيطه مسبقاً.
٥. يتم تقويم المتعلم بشكل تربوي مناسب.

الوسائل التعليمية المقترحة

قائمة المراجع والمصادر التي يمكن الرجوع إليها.

خطة التقويم المقترحة في الوحدة.

مميزات منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

- ١- يقدم فرصاً متنوعة للتعلم الذاتي لأنها تعتمد على نشاط المتعلم.
- ٢- تراعي الفروق نوعاً ما، بين المتعلمين لأنها تقدم لهم أنشطة متنوعة.
- ٣- تقدم المعرفة في شكل تنظيمي يحقق تكاملها في البنية المعرفية للمتعلم.

عيوب منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

- ١- قد لا تصلح للمتعلمين في جميع مراحل التعليم.
- ٢- يحتاج تنفيذها إلى امكانيات وتجهيزات قد يصعب توفيرها.
- ٣- تحتاج إلى تدريسي معد اعداداً خاصاً يمكنه من التخطيط للوحدة وتنفيذها وتقويمها (شاهين، ٢٠١٠، ص ٥٩).

إيجابيات هذا التصميم المنهجي فيما يلي:

١. ينظر للمتعلم على انه محور العملية التعليمية
٢. يراعي الفروق بين المتعلمين
٣. يحدد ربط بين المتعلم والمدرسة والمجتمع
٤. يراعي ابعاد الزمن الثلاثة
٥. يحقق معنى الترابط او التماسك في كل جوانبه ومكوناته.

عيوب منهج الوحدات القائمة على الخبرة:

تتمثل سلبيات منهج الوحدات القائمة على الخبرة فيما يلي:

١. لا يوفر العموم الكافي في المواد الدراسية المختلفة

٢. يصعب في ظل هذا المنهج مراعاة مبادئ التنظيم الأفقيين الخبرات التربوية على مستوى المواد الدراسية داخل الصف الواحد.

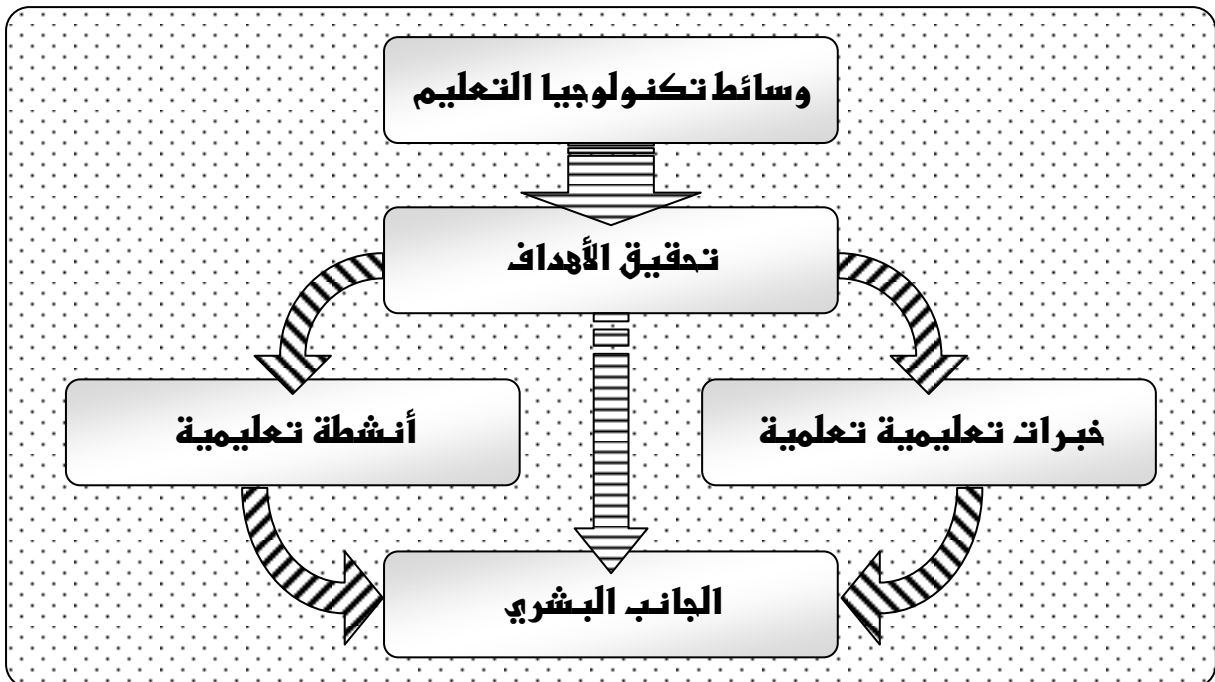
٣. قد يؤدي إلى جمود في طرق التدريس لاعتماده على حل المشكلات والاكتشاف في الغالب

٤. لا يتناسب مع طبيعة اليوم المدرسي والجدول الأسبوعي في انظمتنا التعليمية

٥. يتطلب امكانيات مادية وبشرية، كما يتطلب خبراء متخصصين في هذا النوع من المنهج لتخطيطه بالشكل المناسب

المنهج التكنولوجي

هو ممارسة وسائط تكنولوجيا التعليم دوراً أساسياً في تصميم، وتنفيذ، وتقويم، وتطوير الخبرات التعليمية للمنهج، وفي ظل هذا التعريف لا ينظر إلى تكنولوجيا التعليم على أنها مجرد مجموعة من الأجهزة والمعدات، بل أنها وسائط فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة في إطار العلاقة التفاعلية بين الجانب البشري والخبرات والأجهزة والأدوات لتقديم الكثير بالنسبة لعملية التعليم والتعلم والشكل الآتي يبين ذلك.



شكل رقم (٥)

طبيعة العلاقة التفاعلية بين جوانب عمليات التعليم والتعلم في المنهج التكنولوجي

أهداف المنهج التكنولوجي

يرمي المنهج التكنولوجي لتحقيق الأهداف التالية:

١. تنمية القدرات الفكرية والإجرائية لدى المتعلم.
٢. تعزيز الإدراك الحسي بعرض المفاهيم والمعارف والمبادئ المجردة بصيغ مُحسنة.
٣. تشجيع وتنمية الكفايات والمهارات الفردية في البحث والاطلاع والتعبير والتطبيق.
٤. تنمية قدرة المتعلم على توظيف معرفته في مواقف جديد.
٥. تقوية رغبة المتعلمين للتعلم من خلال التفاعل مع مواقف تعليمية تكنولوجية.
٦. تأهيل المتعلمين للتعايش مع المستجدات التكنولوجية.
٧. تسريع التعلم وإغناؤه بتوفير الأنشطة الموجهة.
٨. تشجيع التعلم الذاتي.
٩. تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم وإدارتها.

المنهج التكنولوجي وعناصر الموقف التعليمي:

يتخذ هذا التصميم من وسائط تكنولوجيا التعليم منطلقاً أساسياً في تنظيم مواقف تعليمية تعليمية، ومن هذا المنطلق ينبغي مراعاة ما يلي:

١. تحديد أهداف المنهج إجرائياً على أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
٢. تقديم المحتوى داخل وحدات تعليمية تؤكد على استخدام المحتوى التعليمي في ضوء تقسيمه إلى مهمات.
٣. تقدم المحتوى التعليمي على شكل مثيرات تظهر أمام المتعلم بأشكال عدة حسب نوعية الوسائط المستخدمة.
٤. مراعاة مبدأ تفريد عمليات التعليم والتعلم.
٥. ربط المحتوى التعليمي بمجموعة من التدريبات أو الألعاب أو الإجراءات التي يناط بالمتعلم تنفيذها.
٦. يقدم المنهج التكنولوجي فرص التقويم الذاتي للمتعلم على ثلاث مراحل: تشخيص، بنائي، نهائي.
٧. تجريب محتوى البرنامج وطبيعة المواد التعليمية على مجموعة صغيرة من المتعلمين بواسطة خبراء.

مزايا المنهج التكنولوجي:

من أهم مميزات المنهج التكنولوجي ما يلي:

١. مراعاة الأسس النفسية والتكنولوجية والانسانية والاجتماعية في المنهج التكنولوجي.
٢. اعداد المتعلمين لمواجهة التغير الثقافي والاجتماعي في عصر الانفتاح العالمي.
٣. حل مشكلات طرق التدريس التقليدية، لأن المتعلم سيتعلم فردياً بطرق تضمن انتباهه ودافعيته للتعليم والتعلم.
٤. التركيز على الأهداف السلوكية المحددة المرتبطة بالمنهج.
٥. يوفر مرونة فائقة للمتعلم في ادارة الوقت اللازم للتعلم والتحصيل.

٦. يوفر خبرات عالية الجودة لا يمكن للمتعلمين الحصول عليها في المناهج التقليدية.
٧. يعود المتعلم على الانضباط الذاتي في المدرسة كما تعود على العمل وبذل الجهد.

عيوب المنهج التكنولوجي

تشكل عيوب المنهج التكنولوجي في اغليبيتها معوقات تواجه تنفيذه ومنها:

١. التكلفة المادية الكبيرة
٢. قلة المتخصصين في تصميم هذا المنهج
٣. لم ينجح في اتاحة الفرصة لتوظيف التعلم بدرجة معقولة وفق مبدأ انتقال أثر التعليم.
٤. ضعف الايمان بأهمية تكنولوجيا التعليم.
٥. عدم كفاية الادوات والاجهزة اللازمة في المدارس
٦. لم ينجح في تحديد المواصفات الادراكية والسلوكية للمتعلمين المطلوبة للتعلم.
٧. يحرم المتعلمين من فرصة اشتقاق أهداف تعبر عن احتياجاتهم الفعلية.
٨. عدم كفاية مهارات مدرسية وطلبة في استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم.

منهج الألعاب التعليمية

جاء الاهتمام بتصميم منهج الالعاب التعليمية بسبب التقدم التكنولوجي، وقد تنوعت مجالات الأهداف في عمليتي التعليم والتعلم بتصميم خبرات وبيئات قائمة على الألعاب التعليمية، ويمكن تلخيص أهداف هذا التصميم في الآتي:

أ. الأهداف المعرفية: يهدف إلى اكساب المتعلم الخبرة اللغوية والمعارف والمعلومات والمهارات، وتنمية قدرات التمييز والتحليل والتركيب والتطبيق وكذلك مساعدته على التفكير الإبداعي والاستنتاج والنقد.

ب. الأهداف المهارية: يسعى إلى تدريب المتعلمين على استخدام الألعاب والأدوات والأجهزة وتصميم الألعاب، فضلاً عن اكسابهم المهارات العقلية والجسمية.

ج. الأهداف الوجدانية: حيث يسعى إلى تطوير فهم المتعلمين لمجتمعهم وتمكينهم من تحصيل مهارات اجتماعية كتحمل المسؤولية والتعاون واتخاذ القرارات والاتصال مع الآخرين وغيرها.

دور المعلم في منهج الألعاب التعليمية

أ. الموجه: يقوم بتوجيه الألعاب في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة.

ب. المشجع: يشجع المتعلم على المشاركة الفردية أو الجماعية.

ج. المخطط والمشارك: يشارك في التخطيط لإجراءات المنهج، فضلاً عن مشاركته المتعلمين في ألعابهم رصداً وتفاعلاً معهم.

د. الميسر: ييسر تحركات المتعلمين من خلال تيسير إجراءات تنفيذ الألعاب وتنظيم البيئة الصفية.

ثالثاً: تنظيمات المناهج المتمركزة حول المجتمع

تجعل هذه التنظيمات المنهجية من المواقف الاجتماعية ومشكلات المجتمع وقضاياها محور اهتمامها حتى لا يكون هناك عزلة بين التعليم والمجتمع، ومن أشكال هذه التنظيمات منهج مجالات الحياة، تصميم منهج النشاط حول مشكلات اجتماعية، وفيما يلي عرض موجز لهذين التصميمين:

١. تصميم منهج مجالات الحياة

ظهرت بدايات هذا التصميم على يد (هربرت سبنسر) عام ١٨٨٥، الذي اقترح أن المناهج يجب أن تهتم بمساعدة المتعلمين على مواجهة قضايا حياتية اجتماعية وإعداد المتعلم بشكل تربوي من خلال تلك المواقف وذلك من منطق النظرة للمدرسة على أنها مجتمع مصغر يعكس ما يدور حوله في المجتمع من مشكلات وأحداث اجتماعية ويأخذ هذا التصميم المنهجي عدة مسميات مثل:

أ. منهج الأنشطة الاجتماعية.

ب. منهج المشكلات الاجتماعية.

ومهما كانت المسميات فإن هذا المنهج يستمد خبراته من واقع الحياة ويقدمها بشكل وظيفي يخدم مشكلات المجتمع لحلها بأسلوب عملي.

خصائص منهج مجالات الحياة

يتسم منهج مجالات الحياة بالخصائص التالية:

١. دراسة جوانب الحياة المختلفة بقصد التعرف على طبيعتها والوعي بها لتحقيق النمو الاجتماعي لدى المتعلمين.
٢. تحديد مجالات الدراسة، وذلك بالأسلوب العلمي القائم على التخطيط السليم والمسبق من جانب المتخصصين في ميادين الحياة الاجتماعية.
٣. تتعدد المجالات الحياتية التي يتناولها.
٤. يتحرر من تقسيم المعرفة الى مواد دراسية منفصلة، حيث يصمم في شكل وحدات أو أبواب تشمل المعرفة الأكاديمية للمجالات الحياتية الاجتماعية.
٥. يتخذ من المجالات الحياتية أو المشكلات والمواقف الاجتماعية محوراً للدراسة.
٦. يهتم بإيجاد علاقة قوية بين الجانب النظري والجانب العملي للخبرة التعليمية، وكذلك يهتم بالأنشطة اللاصفية.

٧. يشجع المتعلمين على اتباع إجراءات حل المشكلة.

٨. يركز التقويم في إطار هذا التصميم المنهجي على قياس النمو الاجتماعي لدى المتعلمين.

مميزات منهم مجالات الحياة:

لهذا التصميم مميزات عديدة منها:

١. العناية بمشكلات المجتمع واحتياجاته، ودراستها على أسس علمية سليمة.

٢. يؤكد على ربط وتكامل المعارف المتخذة من ميادين المعرفة المختلفة، واستخدامها في مواقف ذات معنى.

٣. يؤكد على دور المدرسة في اعداد المتعلمين للقيام بأدوار معينة في المجتمع مستقبلاً.

٤. يسهم في تحقيق فاعلية التعلم، وذلك بالتأكيد على توظيف المعرفة من خلال الممارسة أثناء التعلم.

٥. يهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد، وتعلم اجراءات البحث العلمي السليم لدى المتعلمين.

عيوب منهم مجالات الحياة:

تتلخص أهم سلبيات هذا النهج في ما يلي:

١. أغفل البعد الثالث للمعرفة بعدم تعرضه للتراث الثقافي وتركيزه الشديد على دراسة المشكلات الاجتماعية بمنظور مستقبلي.

٢. صعوبة تحديد المجالات الحياتية الضرورية للمتعلمين.

٣. اهماله لاحتياجات المتعلم وقدراته وميوله

٤. يصعب اعداد مدرسين اكفاء يلبن احتياجات المتعلمين، ويحققون أهداف المنهج الاجتماعي.

٥. يتطلب تنفيذه إمكانيات مادية وبشرية قد يصعب توفيرها.

مثال على هذا المنهج:

تصميم منهج يتضمن معالجة القضايا التالية:

التلوث البيئي

المواطنة

الثقافة العلمية

الصحة العامة

ويتم عرضها في صور مواقف حياتية يحاول الطلبة حلها والتغلب عليها، بحيث تبنى كل مشكلة في وحدة مستقلة.

تصميم منهج النشاط القائم حول مشكلات اجتماعية

يأتي هذا التصميم لتطبيق منهج النشاط، حيث تدور جميع عمليات المنهج المدرسي حول إحدى المشكلات الاجتماعية ويوجه نشاط المتعلمين في إطار دراسة المشكلة الاجتماعية، ويوجه نشاط المتعلمين بإطار دراسة المشكلة الاجتماعية المطروحة، ويشاركون في تحديد المشكلة وصياغتها ووضع خطة لدراساتها.

ويجب أن تختار المشكلة بحيث تحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية المرغوبة، وتكون مرتبطة بحياة المتعلمين وواقعهم، وملائمة لقدراتهم، ويجب أن يراعى في الاختيار الإمكانيات المتاحة، والفترة الزمنية المخصصة لدراساتها، فضلاً عن تنوعها، وحيث أن لكل مشكلة اجتماعية، طبيعتها وظروفها التي تحدد طبيعة العمل فيها ودراساتها، فضلاً عن درجة ارتباطها بميول بعض المتعلمين واهتماماتهم، ومن ثم فإن تنوع المشكلات المنتقاة للدراسة طوال العام الدراسي سوف يعمل على تنوع ما يكتبه المتعلمون من معلومات ومهارات وقدرات، فضلاً عن اشباع رغباتهم والاستحواذ على اهتماماتهم.

رابعاً: تنظيمات المناهج القائمة على المهارات العلمية

تهتم تنظيمات المناهج القائمة على المهارات العلمية بتطبيق المعرفة وتوظيفها واكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي والتخطيط لعمل ما، فضلاً عن تنمية قدراتهم واستعداداتهم واكسابهم معلومات وقيم واتجاهات ومن أمثلة تلك التنظيمات منهج المشروعات.

خامساً: تنظيم المنهج القائم على الكفايات المهنية

ترتبط الكفايات بالأدوار والمهام المنوطة بالتعلم، ومطالب كل دور وقدرته على أداء هذه المهام، وعناصر الأداء الذي ينبغي أن يقوم به، والمعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لهذا الأداء، ومعايير قياس الأداء الفعلي للأفراد.

ويرجع ظهور هذا الاتجاه في تصميم المناهج وإعداد البرامج التعليمية إلى عدة عوامل مهدت لظهوره ومن أبرزها التأثير بوجهة النظر البراجماتية في المعرفة التي ترى أن المعرفة عملية نفعية، وتعتقد أن صدق الفكرة معناه التحقيق من منفعتها عن طريق التجربة، وأن كل فكرة لا تنتهي إلى سلوك عملي في دنيا الواقع تعد غير ذات قيمة، وينطلق هذا التصور من فكرة التغيير الدائم وعدم الاستقرار في أي شيء، وأن الفكر نفسه ما هو إلى أداة من أجل العمل، والأفكار ليست لها قيمة أدائية أو وسائلية.

ويعد التنظيم المنهجي القائم على الكفايات انعكاساً مباشراً لهذا الفكر البراجماتي في مجال التربية، ويعتمد هذا التنظيم المنهجي على تحديد ما يجب أن يعرفه المتعلم ويعمله لأداء هذه المهام، ثم تنظيم هذه المهام في محتوى ملائم، وتنظيم المعارف والمهارات اللازمة لكل مهمة في شكل هرمي، ثم تحديد ما يحتاجه المتعلم للتمكن من كل معلومة أو مهارة من هذه المهارات.

وتصاغ أهداف المنهج في شكل أدائي، وتخطيط أنشطة التعلم اللازمة لتحقيق كل هدف ويختبر أداء المتعلمين للتأكد من تمكنهم من كل هدف قبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه، بمعنى أن انجاز كل هدف من الأهداف يعد مطلباً ضرورياً للانتقال إلى الهدف التالي.

ولعل تنظيم المنهج وفق الكفايات المهنية يتطلب التعرف على متطلبات سوق العمل، وما يحتاج إليه من أعمال ووظائف، ونوع المهارات والمعلومات اللازمة لممارسة كل وظيفة منها لكي تختار المعرفة المقدمة في المنهج في ضوءها، ويمكن التعرف على متطلبات سوق العمل من خلال مصدرين هما:

- أ. دراسة توجهات المجتمع الاقتصادي، وأنواع الأعمال والوظائف الخدمية والانتاجية والوظائف المستحدثة نتيجة التوسعات في المجالات الزراعية والتجارية والصناعية، وغيرها مما قد يستحدثه المجتمع في إحدى مراحل تطوره، ثم تحديد المهارات والشروط الواجب توافرها في من يشغل هذه الوظائف لكي تختار المعرفة المقدمة على أساسها.
- ب. التعرف على حاجات رجال الأعمال وأصحاب الشركات والمصانع والمزارع، والمشروعات الإنتاجية الخاصة، والهيئات والمؤسسات الصناعية والتجارية وكذلك المؤسسات العلمية والبحثية، من العمال والمهن والمهارات المطلوبة وشروطهم في شغل هذه الأعمال والمهن.

ويقوم هذا التنظيم المنهجي على أساسين هما:

١. لا تعارض بين المعارف، والكفايات إذ أن الأولى أساس الثانية، إن الربط بين المعرفة والعمل أمر طبيعي ومن صميم الوجود الفردي والجماعي فالقيمة الحقيقية للمعرفة تتحدد بتوظيفها وقدرتها على إضفاء المعنى على العالم، وبمدى صلاحيتها أن تكون أداة ووسيلة فعالة لممارسة عمل ما، كما أن الكفاية ليست إلا القدرة على أداء عملها والتحكم فيه ولكي يتحقق ذلك لا بد من توفير شرطين:

- امتلاك معارف وقدرات ومعلومات واتجاهات.

- التمكن من إحداث تكامل بين هذه المكونات بذكاء وفاعلية.

٢. الأمر يتعلق بطبيعة الكفايات المستهدفة، وعلاقتها بالمجتمع وقد أوضحت ذلك عند الحديث عن سوق العمل واحتياجاته وعلاقته بهذا التصميم المنهجي.

إذن هذا التصميم المنهجي يهتم بربط النظام التعليمي بسوق العمل ليوفر للمجتمع احتياجاته من الأفراد الأكفاء المربين، وينظر إلى المعرفة على أنها نفعية، ووسيلة لتحقيق ذلك الهدف.

سادساً: تنظيمات المناهج القائمة على المحاور

عندما ظهرت الحركة التقدمية فى التربية وبخاصة فى مطلع القرن الماضى ركزت هذه الحركة عنايتها على الطفل وخاصة تلميذ المرحلة الابتدائية ،وربما كرد فعل للمنهج التقليدي، الذي استمر عشرات السنين مركزا كل اهتمامه على المواد الدراسية حتى أصبحت هدفا فى حد ذاتها وقد أدى ذلك إلى إهمال التلميذ ، فلم يكثر بميوله ولم ينظر إلى حاجاته ، ولم يهتم بمشكلاته، بل وقدم المواد الدراسية إلى التلاميذ دون مراعاة لما بينهم من فروق فردية كما أدى ذلك أيضا إلى إهمال المجتمع فتوقعت المدرسة داخل أسوارها ، وعزلت نفسها عن البيئة والمجتمع وقد أدى ذلك إلى فشلها فى القيام برسالتها الاجتماعية وإخفاقها فى تحقيق الأهداف التى من أجلها... وتغير هذا الوضع تدريجيا عن طريق تعديلات طرأت على المنهج التقليدي (منهج المواد المنفصلة) أدى إلى ظهور منهج المواد المترابطة ثم منهج المجالات الواسعة ولكنها لم تحقق النجاح المطلوب والهدف المنشود إلى أن ظهرت الوحدات الدراسية مستهدفة إزالة الحواجز بين المواد فى الوقت الذى اتاحت فيه الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة ، ومعنى ذلك أنها قللت من التركيز على المادة ، وزادت من اهتمامها بالتلميذ عن طريق الأنشطة التى تهيئها له وبذلك أدخلت الوحدات الدراسية النشاط على منهج المدرسة ، واعتبرته جزء لا يتجزأ بعد أن كان نوعا من التسلية والترفيه .

ثم ظهر منهج النشاط كرد فعل مباشر للمنهج التقليدى ؛ فنقل مركز الاهتمام من المادة إلى التلميذ وجعله محور العملية التربوية واهتم بميوله ورغباته اهتماما كبيرا وصل إلى حد التطرف لدرجة أن أى نشاط لا بد وأن يتجاوب مع ميول التلاميذ ويتمشى مع رغباتهم ، وأصبح لهذا

المنهج الكثير من المؤيدين والأنصار ، ووجد في المدرسة الابتدائية مكانا خصبا لتطبيقه ، وأقبل التلاميذ على الأنشطة والمشروعات إقبال الجائع على الطعام .

وفى الوقت نفسه أقبلت المدارس الابتدائية على الأخذ بنظام الوحدات الدراسية كما سبق أن أوضحنا ، وبذلك أصبحت المرحلة الابتدائية ميدانا فسيحا لاتجاهين حديثين ، يتمثل أحدهما فى الوحدات ويتمثل الآخر فى المشروعات .

ونجح كل من الاتجاهين فى تثبيت أقدامه ، وكسب عدد كبير من المؤيدين والأنصار ، وأدى هذا النجاح إلى دفع المهتمين بالتعليم الثانوى إلى التفكير جديا فى تغيير مناهج المرحلة ، بحيث يتناسب هذا التغيير مع طبيعة ورسالة المدرسة الثانوية .

وبدأ هذا الاتجاه يتعدل بظهور المدرسة الثانوية التى زادت عدد التلاميذ المقبولين بها وكان السؤال الأول الذى طرح نفسه عليهم هو (هل نطبق على المدرسة الثانوية الطرق التى اتبعت فى المدرسة الابتدائية ؟ أو بمعنى آخر (هل تصلح طرق المشروعات والمشكلات والوحدات للمرحلة الثانوية) ؟

وكانت الإجابة على السؤال بالنفى أى أن هذه الطرق لا تصلح للمدرسة الثانوية للأسباب التالية:

١- إن هذه الطرق مبنية على النشاط الذاتى التام للتلميذ ، فهو يتعلم كل شئ عن طريق النشاط وهذا يناسب خصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة أما المرحلة الثانوية فإن التلميذ يكون قد وصل إلى درجة من النمو العقلى تسمح له بدراسة الحقائق والمفاهيم والنظريات على مستوى أعلى وبطرق مخالفة عن تلك التى تتبع فى المرحلة الابتدائية .

٢- إن هذه الطرق تصلح تماما للمرحلة الابتدائية لأنها لا تتعرض إلا لعموميات الثقافة دون الدخول فى التفاصيل، أما المدرسة الثانوية فهى بطبيعة كيانها تعد المتعلم للتعليم الجامعى وهذا النوع من العلم قائم على التخصص وبالتالي فإن الطرق المستخدمة فى المدرسة الابتدائية لا تصلح للمرحلة الثانوية .

٣- إن هذه الطرق تركز تركيزا كبيرا على ميول التلاميذ ورغباتهم ، ويؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام بالمجتمع بالدرجة الكافية ، وتلميذ المدرسة الثانوية على الأبواب فلا بد أن يكون التركيز في المنهج المقترح للمدرسة الثانوية على المجتمع واتجاهاته ومشكلاته.

كل ذلك أدى إلى التفكير في منهج يعمل على إشباع حاجات الفرد في إطار اجتماعي ، مع الاستفادة في نفس الوقت من النجاح الذي حققته المدرسة الابتدائية عن طريق استخدام منهج النشاط ومنهج الوحدات .

من هذا المنطلق قامت رابطة التربية، التقدمية بالولايات المتحدة بدراسة بدأتها سنة ١٩٣٣ واستمرت حتى سنة ١٩٤١، أي أنها استمرت ثمانى سنوات ، وانتهت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج مهدت الطريق لظهور المنهج المحوري .

ماهية المنهج المحوري :

تتشابه كلمة محور في اللغة إلى حد كبير مع كلمة (مركز) ، أي النقطة التي يدور حولها شيء ما ، أو الجزء الرئيسى من الموضوع الذي ترتبط به ، وتدور حوله بقية الاجزاء ، وعلى هذا الأساس يكون المنهج المحورى هو المنهج الذى يدور حول محور من المحاور ، ولقد ترك الخبراء والمتخصصون في المناهج وطرق التدريس تحديد هذا المحور حيث توجد العديد من المحاور المتعددة تدور حولها المناهج والطرق القائمة عليها ، فقد حدث اختلاف كبير بين المتخصصين في تفسيرهم لمفهوم المنهج المحوري ، فمنهج المواد الدراسية مثلا كانت تدور حول محور واضح ومحدد هو (المعلومات) ، حتى أصبحت هذه المعلومات الهدف من الدراسة، والوسيلة لتحقيق أهداف أخرى .

وكما دارت مناهج المواد حول محور أطلقنا عليها (المعلومات) فإن مناهج النشاط قد دارت حول محورا آخر هو التلميذ ، وأصبح كل شيء فيها مسخرا لإرضاء ميوله ورغباته وإشباع حاجاته .. وإذا عدنا مرة ثانية إلى المنهج المحوري لوجدنا أن التعريفات قد اختلفت باختلاف المحاور نفسها وطبقا للاتجاهات التي ظهرت في هذا المجال ووفقا للطرق التي تم تجربتها في بعض

المدارس ووفقا لبعض النتائج التي توصلت إليها رابطة التربية التقدمية بالولايات المتحدة الأمريكية
ويمكننا أن نعد المحاور المختلفة على النحو التالي :

محور يقوم على بعض المواد العامة التي يجب على جميع التلاميذ دراستها في مرحلة معينة على
أن تعمل هذه المواد على إشباع حاجات التلاميذ بصفة عامة ويطلق عليها البعض (مواد التربية
العامة) مثل : (اللغة القومية ، العلوم ، الرياضيات ، المواد الاجتماعية ، بعض الفنون، ...)
ولا تختلف هذه المواد كثيرا عن وضع المواد في المنهج التقليدي إلا في كونها تهدف إلى إشباع
الحاجات العامة للتلاميذ .

محور يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة، تدرس في نفس الصف .

محور يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد ، بحيث تذوب الفوارق نهائيا بين المواد
المدمجة، مثل دمج الجغرافية بالتاريخ ، أو دمج التاريخ بالأدب ، أو دمج الجغرافيا بالجيولوجيا أو
دمج الكيمياء بالفيزياء .. إلخ .

محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة.

محور يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرض لكافة المعلومات المرتبطة بهذا
الموضوع مثل : (الماء - الهواء - الأمراض - الخ) .

محور يقوم على ميول التلاميذ المشتركة .

محور يقوم على دراسة مادة واحدة تعتبر نقطة الانطلاق وتتجمع حولها بقية المعلومات المختلفة،
ومن أمثله هذه المادة : تاريخنا القومي، وعاداتنا الاجتماعية والاقتصادية - الدين الاسلامي.

محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلات التلاميذ في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

محور يقوم على المشكلات الاجتماعية .

محور يقوم على أحد الاتجاهات السائدة في المجتمع .

محور يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية .

محو يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.

إن خصوصية المدرسة الثانوية وارتباطها بالجامعة من ناحية ، ومحاولة دفع التربية للقيام بوظيفتها الاجتماعية من ناحية أخرى، وخاصة بعد أن ركزت مناهج النشاط على التلميذ أكثر مما ينبغي الأمر الذى دفع الخبراء إلى الاهتمام بالمحاور التى تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم فى إطار حاجات المجتمع ومشكلاته .

ولهذا السبب يرى كثير من رجال التربية أن اصطلاح (المنهج المحورى) ليس سليما ولا دقيقا لأنه يمثل فى واقع الأمر جزءا من المنهج المدرسى وليس المنهج كله بالإضافة إلى أنه لم يأت بجديد ، وإنما استخلص خطواته العريضة من المناهج والطرق التى كانت سائدة قبل ظهوره ، وعلى هذا الأساس فإن (البرنامج المحورى) يعتبر أكثر صوابا ودقة وتكون الحاجة إلى استخدام هذا التعبير أكثر عندما نتكلم عن محتويات هذا المنهج وكيفية تنظيم اليوم الدراسى فى ظله .

ومن ثم يمكن تحديد البرنامج المحورى على أنه ذلك الجزء الرئيسى من المنهج الذى يشترك فيه جميع التلاميذ ويهدف هذا الجزء إلى تزويدهم بالحقائق والمفاهيم وإكساب المهارات والاتجاهات اللازمة لهم فى حياتهم كمواطنين، بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات نحو وطنهم، ويتكون هذا الجزء من مجموعة من الميادين أو المجالات التى تم تصنيفها وفقا لحاجات التلاميذ ومشكلاتهم العامة ويتكون كل ميدان أو مجال من مجموعة من الوحدات الدراسية يقوم بالتخطيط لها وتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيهه .

خصائص البرنامج المحورى :

يمثل جزءا من المنهج ، وليس كله . معنى ذلك أن هناك أجزاء أخرى ويعتبر البرنامج المحورى الجزء الرئيسى من هذه الأجزاء .

يتناول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم فى ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته ، ومعنى ذلك أنه يربط بين حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع وكذلك بين مشكلات المجتمع .

يقدم فى صورة وحدات نابعة من الحاجات والمشكلات التى تخص التلاميذ والمجتمع .

يقوم الخبراء بوضع إطار عام لهذه الوحدات فى صورة ميادين كبرى ينقسم كل ميدان منها إلى مجموعة من الوحدات ، ويقوم التلاميذ بالتخطيط لكل وحدة وتنفيذها تحت اشراف المعلم.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج المحوري:

١- تحديد حاجات التلاميذ ومشكلاتهم فى ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته . فالتركيز واضح هنا على الحاجات والمشكلات ، وعادة ما يقوم الخبراء بوضع قائمة بالمشكلات موزعة فى المجالات المختلفة، بحيث ستضمن كل مجال مجموعة من المشكلات فهناك مثلا مشكلات خاصة بالأسرة، ومشكلات خاصة بالشباب ، وأخرى خاصة بوقت الفراغ، وأخرى خاصة بالعلاقات بين الجنسين، مشكلات خاصة بالأخلاق والقيم، ومشكلات خاصة بالحالة الاقتصادية، وهكذا .

٢- تنظيم البرنامج فى صورة وحدات قائمة على مشكلات يتيح الفرصة لإزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة ويقلل من التركيز على المادة الدراسية بحيث لا تكون هدفا فى حد ذاتها وإنما وسيلة لإشباع حاجة ، أو حل مشكلة ، أو تنمية ميل.

٣- يشترك كل التلاميذ فى دراسة البرنامج المحوري، لأنه يتعرض فى جوهره لإشباع الحاجات الرئيسية وتكوين الاتجاهات العامة وتنمية المهارات الأساسية لكل مواطن ، وبصرف النظر عن ميوله أو استعداداته ، أو قدراته الخاصة .

٤- يخصص للبرنامج المحورى فترة زمنية فى اليوم الدراسى قد تمتد من ثلثه إلى نصفه للقيام بتنفيذ الوحدة وما يرتبط بذلك من أنشطة متنوعة تتمثل فى جمع بيانات أو تلقى معلومات أو التدريب على مهارات، أو الدخول فى مناقشات أو تنظيم ندوة أو كتابة تقرير ، والتخطيط لنشاط معين أو تقويم ما تم عمله.

٥- إكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمى ؛ وذلك عن طريق التدريب على حل المشكلات وحيث أن البرنامج يتضمن دراسة عدد كبير من الوحدات فى صورة مشكلات وحيث أن التلاميذ مطالبون بتحديد صحة كل فرض ثم استخلاص النتائج ، فإن ذلك كله يؤدى الى تنمية القدرة على التفكير العلمى واكتساب المهارات المطلوبة فى هذا المجال ، وذلك بهدف المساهمة فى تكوين المواطن

القادر على حل المشكلات مجتمعة بأسلوب علمي و عندها يتحمل الفرد مسئولياته الاجتماعية والمهنية فيما بعد .

٦- يستخدم أسلوب حل المشكلات وسيلة للتعلم المثير ؛حيث يقتصر دور المعلم على إرشاد التلاميذ ثم رسم الخطة المناسبة لكل منها ، وتوجيه التلاميذ عند قيامهم بالأنشطة المختلفة لتنفيذ كل وحدة . كما يعمل المعلم على إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب مهارات أساسية وتكوين اتجاهات للفرد والمجتمع .

هذا ويمكن حصر وتحديد مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة والعمل على مواجهتها من خلال ما يلي :-

١- الاستبيانات : وهى تطبق على التلاميذ وعلى من يتعلمون مع التلاميذ مثل المعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين الاجتماعيين ، ومن مزايا هذه الاستبيانات أنها تطبق على أكبر عدد من التلاميذ فى أى مكان من الأماكن ، وبالتالي فإنها تساعد على التوصل إلى أهم المشكلات والحاجات المشتركة بينهم ، كما أنها تساعد أيضا على تصنيف المشكلات وفقا للمناطق المختلفة، كما أنها تعطينا صورة موضحة عن المشكلات من وجهة نظر التلاميذ وفئات أخرى مثل المعلمين وأولياء الأمور والاختصاصيين والاجتماعيين .

٢-المقابلة الشخصية : وفيها اللقاء بالتلميذ والتحدث معه مباشرة ، وهى تتيح الفرصة للمختص لتتبع التلميذ بمجموعة من الأسئلة ، تساعد على معرفة مشكلاته الحقيقية على واقعها دون تغيير أو تزيف أو تجريف أو تهرب وللمقابلة الشخصية أهمية كبرى ، إلا أنها تستغرق وقتا طويلا ، ومن الممكن أن تتم المقابلة مع تلميذ واحد أو مجموعة من التلاميذ فى وقت واحد .

٣-الملاحظة : وتتطلب من المختص الملاحظة وتسجيل سلوك التلاميذ فى كافة الأوقات والأماكن ، حتى يمكن التوصل إلى أهم المشكلات والحاجات .

٤-تتبع الاتجاهات والمشكلات الاجتماعية : ويتم ذلك عن طريق الدراسات المسحية ووسائل الإعلام المختلفة من صحف ومجلات وإذاعة وتلفزيون ، ثم القيام بتحليلها ، لمعرفة مدى ارتباط

وتأثير التلاميذ بها وتأثيرهم فيها .ويستحسن استعمال هذه الطرق المتنوعة للتوصل إلى حصر دقيق للحاجات والمشكلات ، وبعد أن يتم ذلك تطبع هذه المشكلات فى قوائم خاصة بها.

٥-تحديد المشكلات والحاجات التى تقوم عليها الدراسة .

ويقوم التلاميذ بالدور الرئيس فى اختيار المشكلات والحاجات التى تبنى عليها الوحدات الدراسية ، ويتم ذلك فى ثلاث خطوات متتالية :

* توزيع قوائم المشكلات والحاجات على كل تلميذ ، ويطلب منه وضع إشارة معينة أمام المشكلات التى يهتم بها أكثر من غيرها ثم وضع رقم أمام كل مشكلة مهمة بحيث يمكن ترتيب المشكلات فى وضع تنازلى ، حسب أهميتها وعن طريق تجميع النتائج يمكن التوصل إلى أهم الحاجات والمشكلات التى تهم التلاميذ .

*تحديد أهم المشكلات وحاجتهم بمناقشة بعضها بعضا ، ليكون موضوع دراستهم فى صورة واحدة

*تحديد مجالات الوحدة ، ثم التخطيط لها والاستعداد لتنفيذها

المنهج المحورى ونظام الدراسة :

تنقسم الدراسة فى المنهج المحورى إلى قسمين :

* دراسات عامة ويطلق عليها البرنامج التربوي العام .

* دراسات وأنشطة خاصة ، يطلق عليها البرنامج التربوي الخاص لأنها موجهة إلى كل التلاميذ ، بصرف النظر عن اتجاهاتهم وميولهم الخاصة وهى تهدف إلى تزويد التلاميذ بالأساسيات التى يحتاجها كل مواطن.

وعادة ما ينظم هذا القسم فى إطار وحدات قائمة على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم العامة والمشاركة ، وتستمر دراسة الوحدة من شهرين إلى ثلاثة شهور ، ويخصص لها يوميا جزء من اليوم الدراسي.

ويقوم التلاميذ بسلسلة من الأنشطة تحت إشراف المعلم وتوجيهه لاختيار الوحدة والتخطيط لها وتنفيذها ، ويستدعى تنفيذ الوحدة تحديد كافة الأنشطة اللازمة ورسم خطة لكل نشاط بحيث نتناول مكان وموعد تنفيذه والوسائل المستخدمة فى هذا التنفيذ ، كما نتناول أيضا الدور الذى يقوم به كل فرد من أفراد المجموعة .

وتستدعى هذه الأنشطة قيام التلاميذ بجمع المعلومات وتسجيلها ثم مناقشتها ، وتستدعى كذلك القيام ببعض التجارب ، كما تستدعى أيضا عمل رسومات وإنتاج وسائل إيضاح وكتابة تقارير وإعداد احصاءات واستبيانات . وتستلزم هذه الأنشطة خروج التلاميذ من المدرسة من وقت لآخر لكى يقوموا برحلة تعليمية أو بزيارة ميدانية أو بجولة مسحية وفى هذه الحالة يمتد الوقت المخصص للبرنامج العام لكى يشمل اليوم الدراسى بأكمله .

وحيث إن الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ لاختيار وتنفيذ الوحدة لا يمكن أن تغطى كل احتياجاتهم، كما أنها لا يمكنها إكسابهم كافة المهارات اللازمة فقد رأى خبراء المناهج تخصيص جزء من الوقت المتاح للبرنامج العام ، يقوم فيه التلاميذ باكتساب مهارات عامة وضرورية، تتمثل فى كيفية كتابة تقرير أو استعمال جهاز من الأجهزة أو استخدام رموز معينة.

ويذهب البعض إلى أبعد من ذلك، حيث ينادى بضرورة تزويد التلاميذ ببعض المعلومات المهمة التى يحتاجون إليها ، ولا يمكنهم التوصل إليها بجهودهم الذاتية مثل تعلم اللغة الأجنبية، أو تعلم بعض الرموز والمصطلحات أو تفسير بعض القوانين أو المعدلات أو تشغيل جهاز معقد.

مجالات البرنامج التربوي الخاص:

المجال الأول: ويتضمن مجموعة من الدراسات التخصصية، ويختار التلميذ أحداها، وفقا لميوله وقدراته واستعداداته، ومن أهم هذه الدراسات ما يلى (العلوم ، الرياضيات، المواد الاجتماعية، علم النفس والاجتماع، الاقتصاد، اللغات) فالعلوم تعد الطالب للتخصص فى دراسة الطب والصيدلة والزراعة ، والرياضيات تعد الطالب للتخصص فى الهندسة والفلك، والاقتصاد يعد الطالب للتخصص فى التجارة والمحاسبة، وعلى ذلك يكون اختيار الطالب بناء على المهنة التى يرغب

ممارستها فى المستقبل ويساعد الطالب فى عملية الاختيار مجموعة من الرواد والمشرفين، وفى بعض النظم يسمح للطالب باختيار تخصص: تخصص أول له عدد من الساعات وتخصص ثانى له عدد أقل من الساعات .

المجال الثانى : ويتضمن مجموعة من الهوايات ذات طابع علمى يقوم التلميذ باختيار إحداها، ومن أهم هذه الهوايات ما يلي: (الموسيقى ، الرسم ، التصوير ، النجارة ، الديكور ، الطباعة، الإله الكاتبة ، الاختزال) .

ويتم إشباع هذه الهوايات بأسلوب علمى مبنى على الدراسة والممارسة ، فإذا اختار الطالب التصوير مثلا فتتاح له الفرصة لدراسة أنواع آلات التصوير ، والفرق أيضا للتدريب على طبع الصور بالإضافة إلى عمل بعض المعارض لعرض إنتاجهم وبذلك يشبع التلميذ هوايته، ويبنى ميولا جديدة تفيد فى حياته العامة والخاصة .

المجال الثالث : وهو خاص بالتربية الرياضية يقوم التلاميذ بعمل تدريبات رياضية عامة ، بالإضافة إلى تدريبات لياقة ، المقصود منها اكساب التلميذ مهارات عامة أساسية فى الجرى والقفز والتسلق . وهى إجبارية على جميع التلاميذ ، نظرا لفائدتها فى بناء جسمه واكساب المناعة وقوة التحمل ، ونظرا لعدم وجود فرصة لممارستها بطريقة منظمة فى البرنامج العام ، ثم يختار كل تلميذ إحدى الألعاب الرياضية التالية : (كرة القدم ، كرة السلة ، كرة الطائرة ، تنس الطاولة ، الجمباز ، السباحة ، الملاكمة ، المصارعة ، الجودو) .

ويعتبر كل قسم من هذين القسمين مكمل للآخر فبينما يركز القسم العام على تزويد التلاميذ بما يحتاجون إليه كمواطنين من عادات واتجاهات وقيم فأننا نجد أن القسم الخاص يركز على ميول الفرد واتجاهاته الخاصة ، ويعمل على مساعدته على الاتجاه للمهنة التى يرغب فى مزاولتها فى المستقبل . وللتلميذ أن يختار ما يناسبه من كل مجال من هذه البرامج الثلاث .

ومن الملاحظ أنه قد يحدث تداخل بين البرنامج العام والبرنامج الخاص فى الزمن المحدد لكل منهما ، وحيث أنه لا توجد اجراس تدق فى المدرسة كما هو متبع فى منهج المواد وحيث أن

الأنشطة المرتبطة بالوحدة قد تستمر أطول من اللازم وحيث أن التلاميذ قد يقومون ببعض الأنشطة خارج المدرسة في صورة رحلات تعليمية أو زيارات ميدانية ، فإن ذلك كله يودى إلى عدم الالتزام الكامل بالوقت لكل برامج ، وليس فى ذلك عيب أو إخلال بالدراسة .ومن الممكن أيضا أن يحدث تداخل بين البرنامج العام والبرنامج الخاص فى نوعية المهارات التى يتدرب عليها التلاميذ والمعلومات التى تقدم إليهم .

نقد المنهج المحورى :

(١) المنهج والخبرة .

يعطى هذا المنهج الفرصة لمرور التلاميذ بأكبر قدر من الخبرات المربية نظرا للأنشطة المتنوعة والمستمرة التى يقومون بها عند تخطيط وتنفيذ الوحدات الدراسية المختارة .

ومما لا شك فيه أن تنوع الأنشطة واستمراريتها لها تأثير إيجابى على تنوع الخبرات واستمراريتها . يركز هذا المنهج على التلميذ من ناحية وعلى البيئة والمجتمع الذى يتواجد فيهما التلميذ من ناحية أخرى، أى أنه يركز على طرفى الخبرة ، وهما التلميذ والبيئة ، كل ذلك يؤدى إلى القول أن هذا المنهج يهتم كثيرا بالخبرات .

(٢) المنهج والتلميذ .

يتيح هذا المنهج الفرصة لقيام التلاميذ بالأنشطة المستمرة والمتنوعة والمساهمة الفعالة فى اختيار الوحدات موضوع الدراسة ، وكذلك فى تخطيطها وتنفيذها .

كما يهتم هذا المنهج بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم العامة ، وعلى ضوء هذه الحاجات والمشكلات يتم اختيار الوحدات الدراسية التى تقوم عليها معظم الأنشطة ، كما أنه يسمح للمدرسة بتنظيم دراسات وأنشطة أخرى تناسب ميول التلاميذ واتجاهاتهم وتساعد على توجيههم مهنيا .

ويراعى المنهج المحورى الفروق الفردية بين التلاميذ ، إذ يتم توزيع وتحديد دور كل تلميذ فيها وفقا لميوله وقدراته واستعداداته .

كما أن البرنامج الخاص لهذا المنهج يعطى الفرص للتلاميذ لاختيار المواد الدراسية والأنشطة والدراسات التى تتفق مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم وإستعداداتهم .

ولو قمنا بتجميع دور المنهج نحو التلميذ لوجدناه يتيح له الفرصة للنشاط والإيجابية ، كما أنه يراعى ميوله وقدراته ، ويهتم اهتماما كبيرا بحاجاته ومشكلاته وبالفروق الفردية بين التلاميذ ... كل ذلك يدفعنا إلى القول بأن المنهج يؤدى رسالته نحو التلميذ على النحو الكامل على شرط تنفيذ هذا المنهج بكل دقة وأمانة .

(٣) المنهج والبيئة :

لا يهمل المنهج المحورى المجتمع ، مثل المناهج الأخرى كمنهج المواد أو منهج النشاط ، وإنما يوجه له من الأهمية مثلما يوجه للتلميذ بل وأكثر ، يتمثل اهتمام هذا المنهج بالبيئة والمجتمع فى النقاط التالية .

يكون اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو البيئة والمجتمع وتتمثل هذه الاتجاهات فى خدمة البيئة والمحافظة والعمل على حل مشاكلها وتطويرها.

يتيح الفرصة للتلاميذ للاحتكاك بالبيئة والتفاعل معها من خلال الأنشطة التى يقومون بها خارج المدرسة مثل (الرحلات ، المعسكرات الميدانية ، الندوات ، المعارض) كل ذلك يزيد من قدرة التلاميذ على فهم البيئة التى تحيط بهم ومعرفة مصادرها المختلفة والإلمام بمشكلاتها واتجاهاتها . يركز على حاجات المجتمع ومشكلاته التى تمثل فى نفس الوقت حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ، وعلى هذا الأساس يتم اختيار الوحدات موضع الدراسة وما تستلزمه هذه الوحدات من أنشطة .

ينمى لدى التلاميذ مهارات العمل الجماعى والتعاونى ، وذلك من خلال اشتراكهم جميعا فى اختيار الوحدات والتخطيط لها ثم تنفيذها ، كما أنه تتكون لديهم من خلال المناقشات المستمرة مجموعة من القيم الاجتماعية ، تتمثل فى تعلم آداب المناقشة والاستماع واحترام رأى الآخرين وحرية الرأى والتعبير والقدرة على إصدار الأحكام .

ينمى لدى التلاميذ القدرة على التفكير العلمى ، وذلك من خلال التدريب المستمر على حل المشكلات الكبرى التى تقوم عليها دراسة الوحدة تتفرع إلى مشكلات اقل ، فإن التلاميذ يمضون وقتا طويلا لمواجهة هذه المشكلات والعمل على حلها بأسلوب علمى ، وليس عن طريق التخطيط الارتجالي أو المحاولة والخطأ ، وإذا ما اكتسب التلاميذ القدرة على التفكير العلمى فأنها سرعان ما تستخدم لحل مشكلاتهم الخاصة والعامة والمشاكل التى يصادفونها فى حياتهم العلمية والمهنية فى المستقبل ، بذلك يسهم المنهج فى خدمة المجتمع بطريقة غير مباشرة .

(٤) المنهج والتراث الثقافى :

يتكون التراث الثقافى لأى مجتمع من جانبين (معنوي) ويتمثل فى المعلومات والحقائق والمفاهيم وبعض العادات والاتجاهات السائدة وجانب (مادي) ويتمثل فيما يقوم الإنسان بإنتاجه وصنعه وعمله .

وللمنهج دور هام نحو هذا التراث الثقافى يمكن تحديده فيما يلى :

يعمل المنهج على اكساب المعلومات والحقائق والمفاهيم للتلميذ عندما يشعر بأهميتها له وحاجته إليها أى إنها تكتسب فى إطار وظيفى .

يسمح بإزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة و يعمل على توكيد وحدة المعرفة .

يكسب التلاميذ بعض العادات والاتجاهات الإيجابية التى تعمل على خدمة الفرد والمجتمع فى الوقت نفسه ، وكلما ازدادت مثل هذه الاتجاهات عمقا واتساعا بمرور الزمن كلما تلاشت واندثرت العادات والاتجاهات السيئة المنتشرة بين أفراد المجتمع والتى تعمل على تقويض الحياة الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالجانب المادى من التراث الثقافى فإن احتكاك التلاميذ المستمر بالبيئة واتصالهم المستمر بالمجتمع يجعلهم قادرين على معرفة هذا الجانب وعلى فهم المشكلات المرتبطة به .

مميزات المنهج المحورى:

يحقق المنهج المحورى العديد من الفوائد يمكن تلخيصها فى العناصر التالية :

تقوم الدراسة على أساس من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم عن طريق الأنشطة المرتبطة بالوحدة ، كما يهتم بميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، عن طريق الدراسات التخصصية، ومما لا شك فيه أن الاهتمام بالميل والحاجات والمشكلات يجعل التلاميذ يقبلون على الأنشطة بكل اهتمام ويبذلون الجهد المتواصل دون كلل أو ملل ، فيحقق النشاط الأهداف المرجوة منه .

■ يجعل التلميذ إيجابيا باستمرار ، فهو الذى يخطط وهو الذى ينفذ ، وهو الذى يجمع المعلومات وهو الذى يناقش النتائج ، ويحللها ، ويستخلص منها الاحكام، والإيجابية التامة هى أساس التعلم المثمر .

■ يتيح الفرصة للتلميذ فى القيام بسلسلة من الأنشطة المتنوعة ، فهناك أنشطة مبنية على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ، تتم فى صورة وحدات يقوم التلاميذ باختيارها والتخطيط لها ثم تنفيذها . وهناك أنشطة أخرى مرتبطة بميول التلاميذ وهواياتهم ، وهى داخلية فى إطار البرنامج الخاص كما أن هناك أنشطة ذات طابع رياضى . وتعمل كل هذه الأنشطة على تحقيق الاهداف التربوية بطريقة فعالة.

■ يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك عن طريق تكليف كل منهم بالعمل الذى يتماشى مع قدراته واستعداداته ، وبذلك يتحقق هدف من الأهداف التربوية الحديثة .

■ يتيح الفرصة ليتحمل التلميذ المسؤولية وذلك عند تكليفه بالقيام ببعض الأعمال ، واتخاذ القرارات وإصدار بعض الاحكام ، ولذلك كله تاثير كبير فى تكوين شخصية وفى تعديل سلوكه نحو الافضل .

■ يساعد المعلم على أداء رسالته التربوية الأصلية التى تنحصر فى الإرشاد والتوجيه بدلا من تلقين المعلومات ، ونقلها من الكتب إلى عقول التلاميذ كما يوفر له بعض الوقت ، لكى يزيد من اطلاعه ، ويطور فى الطرق والأساليب التى يتبعها ويتفرغ لمساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم.

■ يعمل على إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة ، وذلك عن طريق الوحدات التى يقوم التلاميذ بدراستها ، مما يؤدى إلى توكيد جوانب المعرفة .

■ لا يقدم المعلومات إلى التلاميذ بطريقة مباشرة عن طريق الإلقاء والتلقين ، وإنما يدفعهم للحصول عليها وجمعها عند شعورهم بالحاجة إليها وبذلك يتوصل التلاميذ إلى المعلومات فى إطار وظيفى .

■ يتيح الفرصة للقيام بعملية التقويم على أساس علمى .

■ يعمل على تدعيم مفهوم التعلم الذاتى المستمر وبذلك يحقق أهم الأهداف التربوية الحديثة التى تتادى بتعليم التلميذ كيف يتعلم ، كما تتادى أيضا بالتعلم المستمر من المهد إلى اللحد

■ يتيح للمدرسة الفرصة للمساهمة فى تلبية حاجات المجتمع وحل مشاكله ، وذلك عن طريق المشكلات الاجتماعية التى يتعرض التلاميذ لدراستها فى صورة وحدات وبذلك تحقق المدرسة رسالتها الاجتماعية على النحو الأفضل ، وعلينا أن نشير فى هذا المجال بأن كل المناهج السابقة لم تهتم بدراسة وعلينا أن نشير فى هذا المجال بأن كل المناهج السابقة لم تهتم بدراسة المجتمع على هذا النحو .

■ يعمل على تكوين اتجاهات ايجابية نحو البيئة فى المحافظة عليها والعمل المستمر لتطورها بالإضافة لما سبق .

■ يناسب جميع المراحل التعليمية إذا أدخلت عليه بعض التعديلات الطفيفة .

يعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية ذات الأهمية البالغة فى حياة الفرد والمجتمع :
اكتساب مهارة العمل الجماعى والتعاونى .

تنمية القدرة على التخطيط .

تنمية القدرة على التفكير العلمى عن طريق حل المشكلات .

تنمية بعض القيم الاجتماعية ، مثل حرية الرأى والتعبير ، واحترام رأى الآخرين .

العمل على نمو التلميذ فى جميع الجوانب .

والمنهج المحورى استفاد من مناهج المواد الدراسية السابقة استفادة كبيرة وأخذ ما بها من مميزات على النحو التالي .

أ- استفاد من مناهج المواد الدراسية فى تحديد بعض الموضوعات الأساسية التى يدرسها جميع التلاميذ فى البرنامج العام لأنها خدمة لجميع التلاميذ .

ب- استفاد من منهج الوحدات الدراسية وذلك بجعل البرنامج العام فى صورة وحدات دراسية قائمة على حل المشكلات .

ج- استفاد منهج النشاط فى بناء البرنامج الخاص والذى يختار فيه التلميذ الموضوعات أو النشاطات أو الهوايات التى تتمشى مع ميوله وحاجاته .

صعوبات تطبيق المنهج المحورى :

يمكننا القول أن هذا المنهج ليست له عيوب تذكر حيث تتلشى عيوب المناهج السابقة ؛ ولكن توجد مجموعة من الصعوبات التى تواجه تطبيق هذا المنهج ، من أهمها ما يلى :

عدم توافر المعلم الكفاء المعد لتنفيذ منهج المواد الدراسية ، حيث يتطلب إعدادا خاصا .

يتطلب تجهيزات معينة ومبانى مدرسية خاصة قد يصعب توفيرها .

يتطلب هذا المنهج من المعلم جهدا متنوعا ومتواصلا فى إعداد التلاميذ وإرشادهم ، كما يتطلب ادارية تامة بالوحدات الدراسية وبإعداد مرجعها ، وكتابة التقارير ، كل ذلك يجعل المعلم الحالى يقف فى وجه هذا المنهج ، حتى لو تم تدريبيه عليه ، لأنه مجهد له، بينما المنهج التقليدى لا يتطلب منه سوى توصيل المعلومات وقياسها .

عدم وجود وعى لدى أولياء الأمور نحو هذه المناهج الحديثة ، مما يجعلهم يقفون دائما أمام التطوير وبالتالي فإنهم عادة ما يعارضون بشدة إدخال هذه المناهج فى المدارس ، وهذه المعارضة القوية لا تشجع المختصين على مجرد التفكير فى مجرد تبنى هذا النوع من المناهج .

المباني الدراسية بوضعها الحالي تعتبر عقبة كبيرة أمام تنفيذ هذا المنهج ، لأنه يحتاج إلى أماكن وتجهيزات تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة ، وهى غير متوافرة ، بل ويصعب توفيرها لسنوات طويلة قادمة .

يحتاج هذا المنهج إلى فصول دراسية بها أعداد قليلة من التلاميذ ، بينما أصبحت الفصول الدراسية الآن مكتظة بأعداد كبيرة جدا من التلاميذ ، وهذا يتعارض مع تدريس الوحدات .

يحتاج هذا المنهج إلى بحوث ودراسات مستمرة ، الهدف منها حصر وتحديد حاجات ومشكلات التلاميذ والمجتمع، وهذا ما يحدث نادر على مستوى العالم العربى فالبحوث فى هذا المجال تعتبر شبه معدومة ، وإذا أجريت مثل هذه البحوث باستمرار تحتاج إلى عدد كبير من المتخصصين لإجرائها ، وهذا شئ يصعب جدا تنفيذه ، للعجز الكبير فى هذا المجال .

سابعاً:تنظيمات المنهج القائمة على التكامل

تنظيمات التعليم التكاملي:

تهدف التربية الحديثة إلى مساعدة الفرد على بناء الشخصية المتكاملة، و" لكي يتحقق للتربية هدفها الأسمى، وهو الفرد المتكامل الذي يسعى إلى إحداث التكامل في خبراته، ومعلوماته لابد من أن تكون الطريقة الموصلة إلى تحقيق هدفها طريقة تكاملية: تكاملية في أشكال المعرفة والمواد، والخبرات التي تقدم للمتعلم، تكاملية في مسؤوليات عناصر المؤسسة التربوية، وتكاملية في تجميع المتعلمين، وتصنيفهم، وتكاملية في الأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التعليم، وطرائقه، وتكاملية في عمليات التقويم المختلفة ، ويعد التكامل سمة مميزة لكل الأعمال التي يقوم بها الإنسان في محاولة إلى الوصول إلى درجة من التمكن، على اعتبار أن هذه السمة هي أيضاً ميزة معظم المظاهر التي تحيط بالإنسان، وقد ذكر (إبراهيم، ١٩٩٦)، في موسوعة التدريس تعريف التوفيق التكاملي (Integrative Reconillation): " بأن ينظم المعلمون عن قصد مقرراتهم، ووحداتهم، وموضوعاتهم بحيث يربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق، وأن يتعرف الطلبة

على العلاقات بين الموضوعات بعد تحديدها لهم بوضوح، ومناقشتهم فيها. " ويقصد بالتكامل " التآزر والتعاون الذي يجب أن يكون موجوداً بين عناصر ومكونات كل ظاهرة حتى تقوم بوظيفتها على خير وجه "

ويعتمد مبدأ التكامل على الأسس التالية:

١- التربية الشمولية.

٢- عمليات العلم التكاملية

٣- ضرورة التكامل بين طرائق التدريس.

تقدم التربية الشمولية رؤية شاملة من خلال دمج بعض مواد المنهج وفق مدخل تكاملي. لذلك فإن التعليم التكاملي يعزز مبدأ التربية الشمولية، ويحققها تربوياً وفلسفياً. ولفهم الأبعاد التكاملية للتربية الشمولية، فقد طور المعهد الدولي للتربية الشمولية نموذجاً يتكون من أربعة أبعاد تعمل التربية على تتميتها عند المتعلمين، وهي البعد الداخلي، البعد المكاني، البعد الزماني، بعد القضايا الكونية (الأضرار البيئية، الأمطار الحامضية، التلوث الكيميائي) بحيث تكون النظرة في معالجة أية قضية تكون وفق تفكير منطقي يعي انعكاسات المشكلة، وحلولها المقترحة (التربية الشمولية، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ، والتكامل كمبدأ أخذ من مفهوم التربية الشمولية: إذ اعتمدت استراتيجيات حديثة في التعليم حيث تعمل هذه الطرائق على تنمية أساليب التفكير العلمي لدى المتعلمين، ومشاركتهم الذاتية في التعلم تمشياً مع أهداف التربية الحديثة، ومن هذه الطرائق ما هو قائم على نشاط المتعلم (العصف الذهني) ومنها ما هو قائم على أساس التفاعل بين المعلم والمتعلم كطريقة المناقشة " واعتمد الأساس الثاني في التكامل هو عمليات العلم التكاملية، وتمثل مستوى أعلى في الهرم التعليمي للعمليات العلمية، وتضم خمس عمليات هي: تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب

وتأتي أهمية تعلم عمليات العلم التكاملية من خلال تحقيق الكثير من أهداف التدريس إذ:

- ١- يقوم التلميذ بدور إيجابي في العملية التعليمية، لأن عمليات العلم التكاملية تقوم على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة الطلبة للوصول إلى المعلومات بدلاً من أخذها جاهزة من المعلم مما يجعلهم (أي الطلبة) المحور الأساسي للعملية التعليمية.
- ٢- التأكيد على أن يكون التعلم عن طريق البحث والاستقصاء و الاكتشاف.
- ٣- تنمية مهارات الملاحظة والقياس و التصنيف.
- ٤- تنمية الاتجاهات العلمية كحب الاستطلاع وحب المعرفة مع التآني عند إصدار الأحكام.
- ٥- تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- ٦- اكتساب قدرات التعلم الذاتي، مما يعني تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة.
- ٧- اكتساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها. الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجههم داخل أو خارج المدرسة.
- ٨- إكساب الطلبة عدد من الميول والاهتمامات والهوايات العلمية المفيدة

تعريف التكامل:

ورد في المراجع التربوية أكثر من تعريف للتكامل، ولكن البعض اعتمد على تعريف التكامل باعتباره مرادفاً للدمج بين المقررات الدراسية، وهناك من اعتمده كمرادف لاستخدام أكثر من طريقة في التدريس، وهناك من تبنى التعريف الدال على تكامل بين المستويات المختلفة التعليمية، و العلمية، وبذلك شمل المقرر، والطريقة، والوسائل، ويشير إلى خمسة معانٍ للتكامل هي:

♦ التكامل النفعي (Expediency integration) الذي يهدف إلى جعل التعليم فعالاً عند المتعلم.

♦ التكامل الاجتماعي (integration Social) .

♦ التكامل المبني على المعنى (Meaning- based integration) الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم في تنظيم خبراته.

♦ التكامل المبني على الدافعية (based integration -motivation) الذي يهدف إلى تنمية القدرة على البحث عما هو مفيد للمتعلم.

♦ التكامل المبني على الحاجات أو الاهتمامات (concern or needs- integration) الذي يهدف إلى بيان الحاجات والقضايا الاجتماعية التي تكون منطلقاً للدراسات التكاملية وهنا لابد من توضيح الفرق بين التكامل القائم على دمج المقررات، أو إيجاد العلاقات بين المواد الدراسية من أجل خدمة الهدف التكاملي في بناء المنهاج، وبين الطريقة التكاملية القائمة على استخدام أكثر من طريقة في التدريس، والاستفادة من خصائص ترابط المعرفة والعلم، وعمليات العلم التكاملية، لذلك فقد عرفت الطريقة التكاملية في التدريس على النحو التالي " استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف التدريسي الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلبه خطوات الموقف التدريسي" ويقول بوجوب تنظيم الطريقة التكاملية حول مجموعة من القرارات التي تتطلب من المعلمين العمل في مجالات ثلاثة هي: تنظيم المعرفة، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة وضبط عملية التعلم باحترام العلاقة المتبادلة بين الخصوصية المعرفية، والشخصية لكل من المعلم والمتعلم كما يرى تأكيد تفاعل المتعلم مع الخبرات التعليمية، وأن يعطى اهتمام خاص للأساليب التعليمية التي تؤكد التكامل

أما التكامل الذي يعتمد خاصة الدمج بين مواد المنهج، وتدريسها بطريقة متكاملة " هو محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلبة بشكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيمياً دقيقاً يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية ، ويشير (المعقل) إلى " المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا المزج مخططاً له، ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا، وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم ضمن تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات من ذلك " أما الشربيني فيعرف المنهج التكاملي بأنه " المنهج الذي يعتمد في تخطيطه، وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة "

يلاحظ من التعريفات السابقة اتفاقها على أن التكامل يكون بين جوانب المعرفة سواء أكان ذلك دمجاً ، أو اتفاق المدرسين على تقديم المعرفة المترابطة دون أن يكون هناك دمجاً في المقررات (المعيق، ٢٠٠١) وبالتالي الحفاظ على تخصص كل مدرس، وكل مادة بينما أضاف (الشربيني، ٢٠٠١) إلى أن الأمر يتعلق بجانبين من جوانب العملية التعليمية وهي الجانب المعرفي والجانب التنفيذي.

أهمية التكامل بين طرائق التدريس:

اتسع في الآونة الأخيرة الدعوة إلى تحقيق التكامل في الخبرة التربوية التي تقدم للمتعلم، وقد أصبحت واقعاً ملموساً في كثير من الدول المتقدمة كما شاع استخدام أسلوب النظم في الحياة، وعرف بارسلون وشلس النظام " بأنه مجموعة أجزاء متفاعلة ومتداخلة تكون وحدة متكاملة " وتتكون مكونات النظام من المدخلات، والعمليات والمخرجات. تمثل المدخلات مجموعة من الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات (الأهداف المعلم، المتعلم، طرائق التدريس..) وتمثل العمليات: الفعاليات والأنشطة التي تهدف إلى تحويل المدخلات إلى مخرجات وهي فعاليات مترابطة مع بعضها مما يترتب عليها النظرة الشمولية، أما المخرجات فهي تمثل النتائج التي تم الحصول عليها بعد إجراء العمليات مما سبق يلاحظ أن مفهوم التكامل: هو جزء من نظرية النظم في التربية، و من الضروري التفريق بين المنهج التكاملي والتكامل في طرائق التدريس، إذ أن المنهج التكاملي يعتمد في بنائه على مساعدة التلميذ على النمو المتكامل، والمحافظة على تكامل شخصيته من خلال ما يقدمه له من معارف، وأنشطة تربوية متعددة متكاملة، والمناهج التكاملية (Integrated Curriculum) تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم مناهج الدراسات الحديثة، وبالتحديد هي " المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة من مواد، أو حقول دراسية مختلفة متعددة الجوانب " ، أو وفقاً لما يعرفه هو " المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة "

مما سبق يلاحظ أن المنهج التكاملي يراعي النقاط التالية:

١- عدم الفصل بين الموضوعات الدراسية وعدم تجزئة المعرفة.

٢- ربط المواد الدراسية بصورة مترابطة ومتكاملة.

٣- التوافق بين مدخل النظم والمنهج التكاملي لأن كليهما يعتمد معالجة المدخلات على أنها كل متكامل.

٤- أهمية التكامل في المدخلات يضم بالإضافة للمعلم والمتعلم طرائق التدريس باعتبارها أحد أهم مدخلات عملية التدريس.

أما التكامل بين طرائق التدريس واستخدامها في الحصة الدراسية فهو يعتمد في بنائه على المنهج التكاملي ويقصد بالطرائق التكاملية في التدريس: " استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف التدريسي الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلبه خطوات الموقف التدريسي " وتستخدم في طرائق مثل العروض العملية والمحاضرة.

وقد ذكر جراي (Gray) نتائج البحوث التي قام بها سيجرز (Segres) وغيره في تدريس القراءة، وهي تثبت أن الطرائق المتعددة لتعليم القراءة - ولو أنها لا تتساوى في فاعليتها وتحقيقها للأهداف - إلا أنها لا تتفرد واحدة منها بكل الميزات، بل على العكس كلها تتعاون في الوصول إلى الغاية الكاملة، وإن اختلف نصيب كل منها في هذا التعاون ضالّةً واتساعاً ، وفي تصنيف (إدوين فنتون) لطرائق التدريس نلاحظ وضعها في ثلاث مجموعات غير منفصلة مؤكداً على وجود علاقات متبادلة فيما بينها مما يعني ضرورة الاعتماد على اختيار مجموعة من طرائق التدريس وفقاً للهدف، والطريقة التكاملية التي تعتمد على استخدام المعلم لأكثر من طريقة في التدريس خلال الحصة الدراسية تتميز بميزات عديدة:

١- تساعد المعلم والمتعلم على اكتساب مبادئ تربوية حديثة مثل مبدأ التنوع الذي يمكن استخدامه في اختيار طرائق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي الدراسي.

٢- التفاعل بين المعلم والمتعلم.. وتفاعل كل منهما مع الموقف التعليمي والمادة العلمية من خلال استخدام طرائق تدريسية متنوعة.

٣- الربط بين الهدف والطريقة والوسيلة والنشاط وطريقة التقويم. أي اختيار طرائق تدريسية ووسائل، وأنشطة تعليمية وطرائق تقويم تتناسب مع طبيعة، ومستويات الأهداف السلوكية وتؤدي إلى تحقيقها بما يساعد على تنمية شخصية متكاملة للمتعلم.

٤- تنمية روح المشاركة والتفاعل الإيجابي والمرونة في الموقف التعليمي.

٥- تنمية روح التجديد والتحديث في طرائق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية في الموقف التعليمي

وبلاحظ أن من أهم مميزات الطريقة التكاملية:

♦ إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتفكير والربط والتحليل إلى جانب إبراز وحدة العلم.

♦ توفير الوقت والجهد والمال والحصول على مردود أعلى في التعليم.

♦ استخدام أكثر من طريقة في التدريس.

كما أنه لكل من المنهج التكاملي، والتدريس بالطرائق التكاملية الأسس نفسها وهي:

١- تكامل الخبرة:

باستخدام الأنشطة المتعددة والمنظمة والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة.

٢- تكامل المعرفة:

يعطي التدريس وفقاً للمنهج التكاملي وحدة للموضوع ويمكن المتعلم والمعلم من ربط جوانب المعرفة.

٣- تكامل الشخصية:

لأن الهدف الأساسي في المنهج التكاملي بناء الشخصية المتكاملة واستخدام الطريقة التكاملية يربط بين الهدف والطريقة والوسيلة والتقويم مما يؤدي إلى نمو الشخصية المتكاملة.

٤- مراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم:

إذ يراعى في بناء المنهج وبطريقة تدريسه وتنفيذه رغبات الطلبة.

مما تقدم نجد أن استخدام أكثر من طريقة في الحصة الدراسية من الأمور التي تركز عليها الاتجاهات التربوية التطورية الحديثة، وأن التكامل هو صفة من صفات الكثير من الأنظمة التربوية، وأن ما ينطبق على استخدام التكامل في إعداد المواد الدراسية، يمكن أن ينطبق على تدريس المواد التعليمية في الحصة الدراسية، لأن نجاح عملية التدريس يتحكم به مجموعة من العوامل، كان اختيار الطرائق المناسبة من أهمها.

عيوب المنهج المحوري:

يحتاج إلى مدرس معد اعداداً خاصاً يستطيع التعامل مع عناصر المنهج.

يتطلب تطبيقه إعادة تنظيم الجدول المدرسي، واليوم الدراسي كله.

من أخطر عيوبه: عدم تحقيق مبدأي استمرار الخبرة التعليمية وتتابعها وذلك لارتباطه بالمشكلات الاجتماعية وميول المتعلمين من جانب وتنوع خبرات الجانب الاختباري من جهة أخرى

مصادر المبحث الثالث

١. اللقاني، أحمد حسين، وعودة عبد الجواد ابو سنية، (١٩٨٩)، "تخطيط المنهج وتطويره"، الدار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢. د. حلمي الوكيل/ د. محمد المفتي (١٩٨٧) أسس بناء المناهج وتنظيماتها، السعودية، جامعة الملك سعود.
٣. ابراهيم، عبد الله محمد، ورجب أحمد الكلزة، (١٩٨٢)، "المناهج المعاصرة"، ط/١، مطابع الفن.
٤. المحروقي، ماجد ناصر خلفان (ب.ت) المناهج التكاملية احد الاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم مناهج الدراسات الاجتماعية، قسم مناهج الدراسات الاجتماعية والمهارات الحياتية، المديرية العامة للتربية والتعليم والإشراف، للمنطقة الداخلية.
٥. صائغ، وفاء حسين (٢٠٠٧) المنهج التكنولوجي، متطلب تكميلي لمادة تطبيقات في اعداد المناهج.
٦. مفلح، غازي (ب.ت) منهج الوحدات، جامعة أم القرى، الكلية الجامعة في القنفزة، قسم المناهج وطرائق التدريس.
٧. اللقاني ، احمد حسين ،ومحمد، فارعة حسن ،ورضوان ،برنس أحمد (١٩٩٠). تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة :عالم الكتب.
٨. الجهوري، زينة بنت سليم بن عيسى (٢٠٠٢).فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس.
٩. سرحان، الدمرداش عبد المجيد، (١٩٨٥)، "أساسيات المناهج"، دار النشر الولي، الرياض.
١٠. المعقل ، عبدالله بن سعود(٢٠٠١).المنهج التكاملي ،مستقبل التربية العربية ،القاهرة ، العدد ٢٢ ،ص ٤٣-٧٩ .
١١. أ.د ابراهيم محمد الشافعي وزملائه (١٩٩٦) المنهج المدرسي من منظور جديد، الطبعة الاولى، السعودية، مكتبة العبيكان للنشر.
- أ.د جودت سعادة/ أ.د عبد الله محمد ابراهيم (٢٠٠٤) المنهج المدرسي المعاصر، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٢. سرحان، الدمرداش عبد المجيد، (١٩٨٥)، "أساسيات المناهج"، دار النشر الولي، الرياض.
١٣. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٥) : المنهج المدرسيّ المعاصر، مفهومه اسسه مكوناته تنظيّمته تقويمه تطويره، الرياض: مكتبة الرشد.
١٤. الوكيل، حلمي أحمد، ومحمد أمين المفتي، (١٩٩٨)، "المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطور"، ط/٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٥. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، (٢٠١٠)، "تصميم المناهج"، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية.
١٦. الشريف، شوقي السيد، ومحمد أحمد، (٢٠٠٤)، "المناهج التعليمية"، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية.
١٧. ابراهيم، عبد الله محمد، ورجب أحمد الكلزة، (١٩٨٢)، "المناهج المعاصرة"، ط/١، مطابع الفن.
١٨. محمد أشرف المكاوي (٢٠٠٦) : أساسيات المناهج ، دار النشر الدولي، ط٢، الرياض.
١٩. عبد الموجود، محمد عزة وآخرون، (١٩٨١)، "أساسيات المنهج وتنظيماته"، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
٢٠. العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٥) : المناهج الدراسية، الرياض.
٢١. الحسن، هاشم، وشفيق الكايد، (١٩٩٠)، "تخطيط المنهج وتطويره"، ط/١، دار صنعاء للنشر، عمان، الأردن.
٢٢. هوانة، وليد اللطيف، (١٩٨٨)، "المدخل في إعداد المناهج الدراسية"، ط/١، مكتبة الرشيد للنشر، الرياض.

المواقع الالكترونية

<http://www.kams.edus.sa>

www.arablarin.com

الفصل الثاني

عناصر المنهج:

الاهداف ،المحتوى:

طرائق واساليب التدريس:

انماط التعلم:

الوسائل التعليمية ،الانشطة التعليمية

فقد تباينت وجهات نظر التربويين في تحديد عناصر المنهج، فمنهم من يرى أن المنهج الدراسي يشتمل على (أربعة) عناصر رئيسة متكاملة في ما بينها ومرتبطة ارتباطاً عضوياً، ومنهم من يعدها (ستة) عناصر وبعضهم يراها (سبعة) عناصر وفيما يلي استعراض لذلك.

أولاً: أن عناصر المنهج (أربعة) وهي:

١. أ. الأهداف التربوية.

ب. المحتوى.

ج. طرق وأساليب التدريس.

د. التقويم.

٢. أ. الأهداف التربوية.

ب. المحتوى.

ج. الخبرات التعليمية.

د. التقويم.

ثانياً: أن عناصر المنهج (ستة) وهي:

١. أ. الأهداف.

ب. المحتوى.

ج. الطرق والوسائل.

د. النشاط المدرسي.

هـ. التقويم.

و. دليل المعلم.

٢. أ. الأهداف التعليمية.

ب. المحتوى.

ج. الطريقة.

د. الوسيلة التعليمية.

هـ. الأنشطة التعليمية.

و. التقويم التعليمي.

ثالثاً ان عناصر المنهج (سبعة) وهي:

١. المقررات الدراسية.

٢. الكتب والمراجع.

٣. الوسائل التعليمية.

٤. النشاطات.

٥. الامتحانات وأساليب التقويم.

٦. طريقة التدريس.

٧. المرافق والمباني العامة.

وبعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالمنهج ولان التقسيم السداسي لعناصر المنهج، لاينطلق من الرؤية التجزئية لهذه العناصر التي تجعل كل عنصر منها مستقلاً بذاته بعيداً في تأثيراته وتأثيراته عن العناصر الأخرى، وإنما هي تصدر في ذلك من الرؤية المنظومية للمنهج. فالمنهج نظام تتداخل فيه مجموعة من العناصر والمكونات وتترابط وتتكامل عضوياً، بينها تفاعلات وتأثيرات متبادلة وليس مجموعة من العناصر المستقلة بذاتها

وتماشياً مع هذه الرؤية وتوضيحاً لها سنتناول بالعرض عناصر منظومة المنهج وعلى النحو الآتي:

أ. الأهداف التعليمية.

ب. المحتوى.

ج. طرائق التدريس.

د. الوسائل التعليمية.

هـ. الأنشطة المصاحبة.

و. التقويم التعليمي.

المبحث الرابع:

أولاً: الأهداف التربوية

الأهداف: نتائج تعليمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وبشكل يلبي احتياجاته.

أما التربية فتعرف على أنها: إحداث تغييرات ايجابية في سلوك المتعلمين نتيجة لعملية التعلم، مثل إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من المعلومات، أو اكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم جديدة وإضافتها إلى ما لديهم من المفاهيم.

الهدف: وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم، بعد مروره بخبرة تعليمية من خلال التعريف السابق للهدف نلاحظ ربط الهدف بالتعلم، ويحدد مقدار التعلم بمقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك، والسلوك يلاحظ ويقاس ويقوم، ولتحقيق الهدف لا بد أن يمر المتعلم بخبرة ما، وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعليمية ويمر بها المتعلم نفسه، ولا بد أن يكون للهدف مصادر اشتقاق وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة، تشتق من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية،

تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه، وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية، ومن منظومته القيمية ومن احتياجاته الاجتماعية.

مصادر اشتقاق الأهداف

من أبرز مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

١. المجتمع وفلسفته التربوية واحتياجاته، وتراثه الثقافي، وما يسوده من قيم واتجاهات.
٢. خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم، وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعليمهم.
٣. أشكال المعرفة ومتطلباتها، وما يواجهه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.
٤. وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

أهمية الأهداف التربوية

تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار كل من الخبرات التعليمية، وأوجه النشاط التعليمي وأيضًا لإجراء التقويم السليم ويتضح ذلك فيما يلي :

أ- تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

إن زيادة وتشعب المعرفة الإنسانية في شتى المجالات فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان وهذا الاختيار لا ينبغي أن يتم بصورة عشوائية، بل يتم في ضوء أهداف واضحة محددة، ولقد حدث تزايد معرفي أطلق عليه " الانفجار المعرفي " وذلك في شتى الميادين مما أدى إلى تطور هذه الميادين بدرجة كبيرة . وبالتالي فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان من معرفة جديدة، فتدريس العلوم مثلا لا يمكن أن يوجد إلا في ضوء أهداف واضحة ومحددة، كذلك الحال في تدريس المواد الاجتماعية واللغات وغيرها.

والخبرة التعليمية لا تعنى مجرد المعلومات فهي تشمل بالإضافة إلى ذلك المهارات وطرق التفكير والاتجاهات والعادات والميول والقيم، فمشكلة الاختيار التي تواجه تدريس مادة معينة لا يمكن أن تتم بطريقة علمية منظمة إلا في ضوء أهداف محددة وواضحة، تتمثل في كل جوانب الخبرة السابقة الذكر. أما فيما يختص بمصادر اختيار خبرات التعليم فلا ينبغي أن يتم اختيار خبرات التعلم من التراث الإنساني "خبرات الماضي" فحسب، بل يجب أن تمتد عملية الاختيار إلى الحاضر والمستقبل، فوظيفة التربية العملية لا ينبغي أن تقتصر على مجرد نقل التراث من جيل لآخر، بل هي عملية الإعداد للحاضر والمستقبل.

ب- تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة :

يتوقف النشاط التعليمي الذي يستخدمه المعلم في تدريسه على الهدف الذي يرجو تحقيقه، فإذا كان ضمن أهدافه مثلاً إكساب التلاميذ مهارات وطرق تفكير واتجاهات معينة . فمما لا شك فيه أن هذا سيساعده في اختيار أنواع الأنشطة التعليمية التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، ويتم تعلم التلميذ بتفاعله مع الموقف ومن ثم يمكنه اكتساب الخبرة . ومن هذا يتضح أن وضوح الأهداف وتحديدها بدقة، شرط أساسي لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة. فهي دليل للمدرس في عملية التدريس.

ج - تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم :

التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم فعن طريق التقويم يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف في عمل ما حتى يمكن إثراء نشاط القوة وعلاج نقاط الضعف . فإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلا بد من أن يكون هناك أساس تبنى عليه الأحكام. ومن هنا كان وضوح الأهداف وتحديدها ضروري لتوجيه التقويم.

فوضوح الأهداف وتحديدها سيحدد ما الذي ينبغي أن يقوم وبأية وسيلة يمكن تقويمه.

د-تشكيل نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي سواء على المدى القريب أو المدى البعيد.

هـ-تمثل الأهداف الاطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة.

معايير اختيار الأهداف التربوية :

لما كان تحديد الأهداف ضروريًا، فإن هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتم

في ضوءها اختيار الأهداف التربوية نوجزها فيما يلي :

- يجب أن تراعى الأهداف التربوية حقوق الإنسان.

- أن تتماشى مع الاتجاه الديمقراطي.

- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع .

- ينبغي أن تلبي الحاجات الشخصية للمتعلمين.

- أن تتصف الأهداف بالتوازن.

فيجب أن تراعى الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية والثقافية، ولأن التعليم شكل من الأشكال الاجتماعية فقد يكون جيدًا أو قد يكون رديئًا، مثل الأهداف التي تشتق من أيديولوجية المجتمع فقد تكون جيدة أو رديئة .

والأهداف الصادقة يمكن أن تشتق فقط من الأيديولوجية الديمقراطية . فالنظام الديمقراطي فقط

هو الذي يراعى الحاجات الإنسانية الأساسية، ففي هذا النظام :

- تحترم كرامة الفرد وملكيته الشخصية.

- تعطى له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، وتتاح له الفرصة ليسهم في تطور

الآخرين.

- تكون الحكومة مسئولة عن تلبية رغبات أفراد المجتمع.

- يتمتع فيه الفرد بحرية التفكير، والحديث، والكتابة، والقراءة.

ويجب أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالمجتمع، فلا بد أن تعكس القيم السائدة بالمجتمع، وأن تكون صادقة لمستقبل المجتمع، ولكن عندما يكون التغير سريعاً في المجتمع فإن الأهداف التي توضع لتتاسب فترة مستقبلية معينة سوف تصبح غير وثيقة الصلة بالمجتمع نتيجة التغير السريع، ولذلك يجب أن يوضع هذا في الاعتبار . ولهذا فإنه ليس من الضروري فقط أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالحاجات الحالية للمجتمع، ولكن أيضاً ينبغي أن تجرى بعض المحاولات التي تهدف إلى التنبؤ بالحاجات المستقبلية لهذا المجتمع. وينبغي أن يعرف المسؤولون عن المناهج الحاجات الأساسية للأفراد، وأن يعملوا على ربط هذه الحاجات بالأهداف التي سيتم تقويمها، وعليهم أن يميزوا بين الحاجات اللازمة لمجموعات خاصة من الأفراد، وبين الحاجات المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فالمتعلم يحتاج إلى أن ينمو ويطور نفسه وفقاً لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة، ويحتاج جميع أفراد المجتمع للأمان، والتلميذ على وجه الخصوص يحتاج إلى الشعور بالأمان من جانب أبويه ومن جانب الآخرين. وعلى وجه العموم هناك نوعان من الحاجات ينبغي على واضعي المناهج أن يراعهما، النوع الأول : يتمثل في حاجات الإناث التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر : فهي الأشياء التي تحتاجها مرحلة الرشد.

وحتى يكون التوازن أحد معايير صدق اختيار الأهداف التربوية، فإن هذا يعني أن يؤخذ في الاعتبار عند عملية الاختيار كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة.

ويتضح عدم التوازن عندما تقارن الأهداف العامة للمنهج بالأهداف النوعية التي سوف تمارس على مستوى حجرة الدراسة . فإذا ما أهملت إحدى سمات نمو الفرد عند اختيار الأهداف، فإن عدم التوازن بين الأهداف التربوية سيكون هو النتيجة الحتمية.

أسس اختيار الأهداف التربوية

وبالإضافة إلى ما سبق من معايير هناك أسس اختيار الأهداف التربوية عند تحديد واختيار الأهداف التربوية يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.

- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق.

- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.

- أن تشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعاً.

- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.

- أن تكون الأهداف شاملة.

ونعرض فيما يلي كل أساس من هذه الأسس بشيء من التفصيل :

أ- ضرورة أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة :

فينبغي أن تلتزم الأهداف بفلسفة المجتمع واحتياجاته، فالعلاقة متبادلة بين الفرد والمجتمع . وإذا

كان الاهتمام في المناهج ينصب على التلميذ باعتبار أن المدرسة قد وجدت

من أجله، ففي نفس الوقت يجب الاهتمام بالمجتمع ككل الذي يتكون من أجيال متعاقبة تخرجها

المدرسة . وإذا أردنا لمجتمعنا التقدم والنمو فما من شك في أن العلم وسيلة فعالة لتحقيق ذلك.

من أجل هذا ينبغي أن تتجه المناهج نحو تحقيق أهداف تستند إلى فلسفة تربوية سليمة

تراعى كلا من المجتمع بثقافته وظروفه وآماله، والدارس الفرد بشخصيته وقدراته وحاجاته.

ب- يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق :

تختار الأهداف بحيث يمكن تحقيقها في الظروف الواقعية التي نعيشها فليس من المعقول أن

نتجاهل الواقع بمشكلاته وصعوباته ونحدد أهدافاً نموذجية تسعى إلى تحقيقها، ولهذا يجب أن

يؤخذ في الاعتبار عند تحديد واختيار الأهداف ظروف المدرسة الحالية، وإلا ما أمكن تحقيق

الأهداف التي نرغبها ونسعى إلى تحقيقها. ولا يجب أن نختار أهدافا اختارها الآخرون لمدارسهم دون مراعاة هل يمكن تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا؟ أم ليس من الممكن ذلك؟ أو هل تتمشى هذه الأهداف مع فلسفتنا؟ وهل يسمح واقع مدارسنا بتحقيقها؟ فما يصلح في مدارس غيرنا ربما لا يصلح في مدارسنا وذلك لاختلاف واقعهم وثقافتهم وإمكاناتهم.

لكن ما تجدر الإشارة إليه ألا نستسلم لمشكلات وصعوبات الأمر الواقع، بل يجب أن نوضع أهداف تحفز العاملين في مجال التدريس، وتتحدى تفكيرهم، وتشجعهم على الابتكار، وتقودهم إلى البذل والعطاء من أجل تحقيقها.

ج - أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة :

أوضحت نظريات التعلم في علم النفس الأسس النفسية السليمة لعملية التعلم لهذا يجب أن تبني الأهداف التربوية في ضوء هذه الأسس، وأن نتجنب مواطن الاختلاف الكائنة بين تلك النظريات وأن تبني الأهداف على أفكار التعلم الراسخة في ميدان علم النفس والتي أصبح لا مجال للشك فيها نتيجة الدراسة العلمية الدقيقة.

د- أن يشترك في تحديد الأهداف المعنيون جميعاً وأن يقتنعوا بها تماماً :

فأهداف المناهج يجب أن يشترك في تحديدها واختيارها كل من يعنيه الأمر من التلاميذ وأولياء الأمور ومديري المدارس والموجهين والخبراء المتخصصين في الشؤون التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فافتتاح كل من هذه الفئات بالأهداف يسهم في تحقيقها.

ودور وزارة التربية والتعليم كبير في تحديد هذه الأهداف . ولا يعنى هذا أنها وحدها المسؤولة عن عملية التحديد، فالمعلم هو الشخص الذي يمكنه أن يقرر إلى حد بعيد ما يحتاجه تلاميذه من خبرات ومحتوى دراسي. أما التلاميذ فلهم دور هام في تحديد الأهداف، إذ أنهم الوحيدون القادرون على تحديد ما يشبع رغباتهم وحاجاتهم واهتمامهم كذلك المتخصصون في الشؤون التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لهم دور كبير في تحديد الأهداف، ولا يعنى هذا أن الجميع متساوون في الدور الذي ينبغي أن يقوموا به، بل يختلف هذا الدور من فئة إلى أخرى.

هـ- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها :

ويعنى هذا أن يكون من الممكن ترجمة الأهداف إلى مظاهر سلوكية يمكن ملاحظتها وتقويمها لدى التلاميذ . فإذا لم يكن من الممكن ترجمتها إلى مظاهر سلوكية فإنها في هذه الحالة تصبح عديمة الجدوى، فالهدف المصاغ بطريقة جيدة يجب أن يوضح الفعل السلوكي الذي يظهر لنا في أداء التلميذ. فمثلا القول "بأنه على التلميذ أن يذكر القانون الأول لمندل في الوراثة كما ورد في الكتاب المدرسي " يوضح الفعل السلوكي الذي يجب أن يفعله التلميذ.

و- أن تكون الأهداف شاملة :

بمعنى أن تكون الأهداف التربوية شاملة لجميع جوانب الخبرة التي يمكن أن توصلنا إلى ما نصبوا إليه، فلا ينبغي التركيز على جانب واحد فقط مثل المعلومات، ونترك الجوانب الأخرى، بل يجب الاهتمام أيضاً بالمهارات المختلفة وطرق التفكير والاتجاهات والميول والقيم والاهتمامات.

مستويات الأهداف التربوية

يمكن تقسيم الأهداف التربوية وفي عمومية صياغتها والزمن الذي يتطلبه تحقيقها إلى مستويات أربعة هي:

- الغاية وتشتمل منها كل الأهداف.
- الغاية الكلية: الأهداف العامة، والأهداف متوسطة المدى، والأهداف الخاصة.

١. الغاية الكلية:

وهي أهداف في مستوى عام جداً، يجب أن تحكم هذه الغاية سائر الأهداف، بل أن تكون جميع الأهداف موصلة إليها ومحقة لها، أمثال، العبودية لله، وهي غاية ودعوة النبي (ص)، كما قال تعالى "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" الذاريات/٥٦.

٢. الأهداف العامة:

وهي أهداف تشتق من الغايات تعكس المبادئ التي ترسخ بها قيم المجتمع السائدة عبر برامج ومضامين الدروس التي تلقى في المدارس، والمؤسسات، تقدم لمقرر معين أو برنامج دراسي أو مستوى من المستويات أو قسم من الأقسام، للتعبير عن الغايات في زمن قصير نسبياً، والأهداف في هذا المستوى تفتقر إلى التحديد والواقعية، فهي عبارات عامة جداً يستريح لها القارئ فهما وتظييراً، ولكنه يجد صعوبة في ترجمتها لخبرات تربوية، كما أن المتعلم لن يجد خطوات محددة يسير عليها، أو معالم بارزة ينتهي عندها، لكنها ضرورية ولا بد منها، وما يليها من أهداف تشتق منها، وتوصل إليها، ومثالاً على هذه الأهداف، رفع مستوى الصحة النفسية والاستقرار النفسي للمتعلمين.

٣. الأهداف متوسطة المدى:

هي الأهداف التي تختص بمرحلة دراسية أو عمرية أو مدة زمنية معينة وهي تشتق من الأهداف العامة وتوصل إليها، ومن الأمثلة على هذا المستوى:

- تعريف المتعلم بقدراته وامكانياته.
- تنقية الدين من البدع والخرافات.

٤. الأهداف الخاصة:

هي أهداف خاصة بوحدة دراسية معينة، أو برنامج تربوي معين، وتشتق من المستوى المتوسط، وهي أهداف محددة تحديداً دقيقاً وقابلة للقياس، ومن أمثلة هذا المستوى:

- معرفة المتعلم بأسس بناء المنهج.

وفي ضوء ما تقدم تتأكد ضرورة رسم الأهداف على مستوياتها كافة، لما لها من دور في تصويب مسار العملية التعليمية، بحيث تصبح أكثر دقة وواقعية، وعليه فهي تمثل كل المجالات التي تهدف إلى تحقيقها

تصنيف الأهداف التربوية

في كل جانب من جوانب السلوك (معرفة، مهارة، وجدان) يمكن أن نميز عدداً من المستويات. وقد قام بلوم بوضع تصنيف للأهداف التربوية في المجال المعرفي، ثم شاركه كراثول في وضع تصنيف الأهداف المجال الانفعالي (الوجداني)، ثم ظهرت تصنيفات كثيرة للأهداف الخاصة بالمجال النفسحركي منها تصنيف راجزديل وسمبسون وديف وجرونلد.

والغرض من تصنيف الأهداف هو مساعدة المعلم على تحديد أنسب ظروف التعلم لكل من هذه المستويات، فمثلاً الموقف التعليمي الذي يتعلم فيه التلميذ المفاهيم يختلف عن ذلك الخاص بحل المشكلات أو اكتساب مهارة أو حفظ كلمات بلغة أجنبية ... ومعرفة المعلم بمستويات الأهداف التي يريد تحقيقها وطبيعتها يجعله قادراً على تصميم الموقف التعليمي وتهيئه الظروف بطريقة جيدة.

إن ظهور تصنيف الأهداف التعليمية ساعد في التغلب على مشكلة توجيه التعلم إلى معرفة الحقائق واستدعائها، فالتصنيف رتب مستويات الأهداف بطريقة هرمية تبدأ من البسيط إلى المعقد. وبذلك يمكن للأهداف أن تمد المعلم بإطار متكامل يبني عليه تدريسه.

مستويات الأهداف السلوكية ضمن المجالات الثلاثة

مستويات المجال (تصنيف سمبسون)	مستويات المجال الوجداني (بلوم وكراثول)	مستويات المجال المعرفي (تصنيف بلوم)
الإبداع		التقويم
التكيف والابداع		
الاستجابة المعقدة	تمييز القيمة وتجسيدها	التركيب
الآلية والتقويم	التنظيم القيمي (وضع القيم في سلسلة)	التحليل
الاستجابة الموجهة	التقييم (تقدير القيمة)	التطبيق
الميل والاستعداد	الاستجابة	الفهم
الادراك الحسي	التقبل (الاستقبال والانتباه)	التذكر

الترتيب الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية ضمن المجالات الثلاثة

أولاً: المجال المعرفي:

يختص بالمعلومات والمفاهيم، والهدف المعرفي يقتضي تعديل في السلوك اللفظي أو المعرفي للمتعلم، ويتناول هذا المجال الأهداف التي تتعلق بمعرفة القوانين والحقائق والنظريات ... وهو أكثر الأنواع شيوعاً في التعليم فمن الطبيعي أنه بعد أن ينتهي الطالب من دراسة درس أو وحدة أو منهج معين أن تزداد قدرة معرفته. وغالباً يكون الهدف المعرفي هو أول الأهداف وأحياناً يكون الهدف الوحيد.

سوء استخدام هذا المستوى (حفظ واستظهار)

تحدث المعرفة - كما يرى بلوم - عندما يستطيع الطالب إقامة الدليل على أنه تذكر فكرة بشكل مقارب جداً للشكل الذي عرفت به أصلاً.

يشمل المجال المعرفي ست فئات أو مستويات ينقسم كل منها إلى مستويات فرعية كما بالشكل:

تذكر الفهم التطبيق التحليل التركيب التقويم

التذكر:

وهو أدنى مراتب المجال المعرفي ويقتصر على التذكر أو المعرفة الأولية. وهو لا يقتصر على تذكر الحقائق فقط بل يشمل أيضاً تذكر المفاهيم والمصطلحات والعمليات والتصنيفات والمبادئ والطرق والتعميمات والنظريات ...

من الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يحدد، يصف، يعرف، يتعرف على، يعدد، يسرد، يذكر، يسمى، يسمع، يتلو، يختار ...)

أمثلة:

أن يحدد المتعلم سمات الطريقة الجيدة في التدريس.

أن يسمى (يذكر) المتعلم ثلاث مشكلات هامة يعاني منها العراق في مجال الثروة المائية.

أن يعدد الطالب المستويات المختلفة للمجال المعرفي في تصنيف بلوم.

٢. الفهم:

ويأتي الفهم عندما يعرض على المتعلم معلومات معينة فإنه من المتوقع أن يعرف ما تعنيه ويستطيع أن يستخدم المواد أو الأفكار المتضمنة. والفهم مطلوب من أجل تحقيق المستويات الأخرى (التطبيق ...). ولذلك يحظى الفهم باهتمام كبير في التعليم. ويتضمن الفهم ثلاثة مستويات: الترجمة - التفسير - الاستنتاج.

٢ - ١ الترجمة:

أول درجات الفهم ويقصد بها إعادة صياغة المفهوم أو المعرفة بألفاظ أخرى.

تتطوي الترجمة على القدرات التالية: القدرة = معرفة + مهارة

- القدرة على التعبير عن المادة بأسلوب المتعلم الخاص
- القدرة على اختصار المادة وإيجازها
- القدرة على اختصار المادة إلى مصطلح مجرد
- القدرة على توضيح المادة المجردة (قاعدة مثلاً أو مبدأ)
- القدرة على ترجمة الرموز أو الألفاظ (قراءة خريطة)
- القدرة على ترجمة الأرقام إلى ألفاظ (عند قراءة الجداول والرسوم)

٢ - ٢ التفسير:

ويقصد به القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء المادة وإعادة تنظيمها وترتيبها في عقله ليخرج بها بنظرة كلية عما تتضمن من معان. إذن في الترجمة نحول أجزاء المحتوى من شكل إلى آخر أما في التفسير نتعامل مع المادة ككل محاولين إدراك العلاقات بين أجزائها. ويحتوي سلوك التفسير على القدرات التالية:

- القدرة على فهم المعنى الضمني للكلمات في عمل معين (ما وراء السطور)
- القدرة على المقارنة (تحديد أوجه الشبه والاختلاف)
- القدرة على التعليل (إدراك علاقة السبب بالنتيجة)
- القدرة على إدراك العلاقة بين الرموز والأرقام والأشكال
- القدرة على تحديد الشواهد التي تؤيد تعميم ما.

٣,٢. الاستنتاج

ويقصد به الوصول إلى تقديرات أو توقعات أو استنتاجات أو تنبؤات نتيجة فهم الطالب لما هو متضمن في المادة العلمية. والاستنتاج يتطلب أن يكون الطالب قادراً على الفهم والتفسير، وينطوي سلوك الاستقراء أو الاستنتاج على:

- القدرة على الاستنتاج من بيانات معروضة في جداول

- القدرة على التنبؤ بالعواقب في موقف معين

من الأفعال التي تشير إلى الفهم كهدف سلوكي (حوّل، اعد صياغة، اشرح، عبر، لخص، قارن، اعط أمثلة، صنف في ضوء، علّل، قدر، ناقش، فسر، استنتج، ميّز، صف، إلخ).

٣. التطبيق

يقصد بالتطبيق استخدام الأفكار أو القواعد أو المبادئ أو النظريات والتي سبق أن تعلمها الطالب في مواقف جديدة. والتطبيق مؤشر على التمكن من المادة العلمية. والتطبيق أعلى من الاستيعاب حيث يدل الأول على قدرة الطالب على العمل في نفس الموقف التعليمي أو موقف مشابه مستخدماً التعميمات والمبادئ أما التطبيق فيدل على قدرته على اختيار واستخدام ما تعلمه في مواقف جديدة (انتقال أثر التعلم).

وإذا كان الفهم يتطلب أن يكون الطالب قادراً على عرض الفكرة وتوضيحها، فالتطبيق يتطلب أن يقوم الطالب باستخدام ما تعلمه دون تلقين أو تعليمات. ويتضمن التطبيق عدة قدرات:

- القدرة على تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية والرياضية

- القدرة على تطبيق المبادئ والمفاهيم والأفكار الرئيسية للحقوق والواجبات في مواقف جديدة ...

- من الأفعال التي تستخدم في صياغة مستوى التطبيق: (يستخدم، يحل، يحصر، يعد، يتناول، يبين، يتنبأ، يوضح، ...)

سؤال: هل يمكن استخدام فعل في أكثر من مستوى؟

قارن بين الأمثلة الآتية لتعرف الإجابة

- أن يتعرف التلميذ على مصطلح الطفو.

- أن يتعرف التلميذ على أمثلة لقانون الطفو.

- أن يتعرف التلميذ على استخدام قانون الطفو.

٤- مستوى التحليل: وقيس قدره الطالب في تحليل المادة العلمية الى مكوناتها واجزائها وتوضيح العلاقات بينها ومن الافعال التي تقيسه (يقارن، يميز، يحلل، يفرق).

مثال: -ان يقارن الطالب بين الاذان والاقامه.

٥- مستوى التركيب: وقيس قدرة الطالب على دمج وتركيب المادة العلمية لتكوين كل جديد ومن الافعال التي تقيسه (يركب، يقترح، يربط)

مثال: -ان يقترح عنوانا لنص الحديث النبوي (تنظفوا فإن الإسلام نظيف)

٦- مستوى التقويم: وقيس قدرة الطالب على اصدار حكم او رأي معين اتجاه موضوع ما وان الافعال التي تقيسه (يصدر حكما، يعطي رأيا، ينقد)

مثال: -ان ينقد الطالب ظاهرة التهجير.

ثانيا: المجال الوجداني: ويعتني بالاهداف المرتبطة بالمشاعر والقيم والاتجاهات والميول ومن امثله الاهداف التي تقيس هذا المجال:

- ان يعظم الطالب الاعجاز القرآني.

- ان يقدر الطالب عظمه الخالق في خلقه للانسان.

- ان يتابع الطالب المحاضرات الدينية.

- ان يعبر الطالب عن ميوله للمواضيع الدينية.

ثالثاً : المجال النفسحركي :

ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله.

لقد زادت المنافسة بين المربين بعد ظهور تصنيف بلوم للمجال المعرفي عام ١٩٥٦ وتصنيف كراثول للمجال الوجداني عام ١٩٦٤ مما أدى إلى إقتراح تصنيفات عديدة للمجال المهاري الحركي أو النفسحركي ومن أهم هذه التصنيفات تصنيف راكزديل وتصنيف هارو وتصنيف جرونلند وتصنيف كيبلر وتانر وتصنيف ديف وتصنيف سمبسون .

ورغم أهمية هذه التصنيفات ودورها المهم في توضيح المجال المهاري الحركي إلا أن تصنيف سمبسون كان أكثرها شيوعاً بين المربين نظراً لسهولة وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية وتمشيته مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من بلوم وكراثول والذي يبدأ من المستويات السهلة ويتدرج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة كما اتضح في الشكل السابق :

ولكن يختلف المجال النفسحركي عن المعرفي والوجداني بضرورة وجود المعيار أو المحك حيث يتم قياس أداة المهارة بالزمن أو النسبة المئوية للدقة بالأداء، ومن أمثلة هذا المجال.

١- أن يكتب الطالب نص الآية "الله نور السموات والأرض"

٢- أن يتعاون الطالب مع زملائه في كتابة التقرير.

٣- أن يستخدم الطالب المصادر العلمية.

المحتوى

يعرف المحتوى بأنه، مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمعتقدات والمهارات التي يحتويها المنهج وهي مجموعها تمثل جوانب التعليم المعرفية والانفعالية والمهارية. ويقصد به أيضاً "كل ما يضعه المخطط من خبرات سواء كانت معرفية أم حركية أم انفعالية بهدف تحقيق النمو الشامل".

ويعرف أيضاً بأنه "جميع أجزاء المعرفة والمعلومات والأفكار والرموز والأشكال المراد من المتعلم أن يلم بها في أثناء عملية التعلم ضمن مدة زمنية معينة، وهذه المعلومات تكثف في كتاب دراسي مقرر أو يمكن الحصول عليها من عدة مراجع أو مصادر".

والمحتوى هو أحد عناصر المنهج الذي يترجم الأهداف التي يعمل المنهج على تحقيقها وذلك بتهيئة الخبرات والعلاقات المربية للمتعلمين والتي تكون محددة ومتسلسلة ومنظمة ومتراطة بما يعمل على إثراء ما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومهارات وقيم وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق وتقويم ما تعلموه، ومن هنا فإن المنهج لا يتم وضعه وتحديده بصورة ارتجالية إذ لا بد أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج هي خبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير مع الأخذ بنظر الاعتبار الأبعاد المعرفية والاجتماعية والفلسفية والنفسية للعملية التعليمية عند اختيار المحتوى، مع مراعاة قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم وفروقهم الفردية عند اختيار المحتوى.

فعملية اختيار المحتوى من أصعب المهمات التي يواجهها واضعو المناهج الدراسية وذلك لأن اختيار المحتوى يستدعي تقديم اجابات عن تساؤلات تخص طبيعة الكيان المعرفي (Body of knowledge) الذي ينبغي التعامل معه ومع أهم مواضيعه وأفكاره وفقاً لحاجات المجتمع وحاجات الأفراد، فضلاً عن التراكم المعرفي الذي ولد الحاجة إلى تنظيم العلوم والمعارف ضمن مجالات عامة وأخرى أكثر تخصصاً وصولاً للاختيار المنظم للمنهج. ويرى (الوكيل) أن عملية اختيار المحتوى تمر بثلاث خطوات متوالية هي:

أولاً: اختيار الموضوعات الرئيسية، وتعتبر أول عملية لاختيار موضوعات محتوى المنهج، إذ يجب أن ترتبط الموضوعات الرئيسية بأهداف المنهج الموضوعية، فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف كلما زادت الفرص المتاحة لتحقيقها.

ثانياً: اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات، تعد الأفكار والمعلومات المكونات الأساسية التي يتشكل منها محتوى المنهج الذي يقدم للمتعلم، ويطلب منه الإلمام بموضوعاته الأساسية إماماً كاملاً بحيث يتفاعل معه أثناء فترة التعلم.

ثالثاً: اختيار المادة الخاصة بالأفكار الأساسية وتتمثل باختيار المادة الخاصة بكل فكرة رئيسية تدخل ضمناً في بناء المحتوى، بحيث تكون هذه المادة معبرة عن الفكرة ومرتبطة بها ارتباطاً منطقياً من أجل تقديمها كمادة دراسية أو تعليمية.

وبناءً على ما تقدم فإن عملية اختيار محتوى المنهج يجب أن تخضع لضوابط ومعايير معينة لضمان صحة اختيار المحتوى وسلامته ومن هذه المعايير ما يلي:

١. أن يرتبط المحتوى بالأهداف، فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف كلما زادت فرص تحقيقها، أما ابتعاده عنها فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها الصحيح.
٢. أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالاته، فإن حداثة المعلومات وكونها أساسية ودقتها وخلوها من الأخطاء العلمية تجعل المحتوى صادقاً وذا دلالة في اكتساب الطالب القدرة والرغبة في البحث في مادته.
٣. أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى إذ يجب تناول مجموعة المجالات المرتبطة بالمحتوى والمفاهيم والأفكار والتطبيقات المرتبطة بالمجال بالقدر الكافي.
٤. أن يكون ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الطالب ومتسقاً معه.
٥. أن يراعي ميول الطلبة وحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.
٦. أن يكون مرناً قابلاً للتعلم.

٧. أن يكون مهماً لدى الطالب ومحتوياً على خبرات ومعلومات ذات قيمة وفائدة (منفعة) في حياته.

المحتوى وتنظيمه

من المقومات النظرية في التدريس وضع الأهداف التعليمية ، والتعرف على أنماط المحتوى التعليمي ، والإلمام بإجراءات تحليلية، ثم التعرف على النماذج التي إبتكرت في تنظيم المحتوى التعليمي قبل البدء في عملية التدريس وذلك لكي تكون هذه النماذج أساساً يستخدم في عملية التدريس ودليلاً يرشد المعلم إلى كيفية التدرج والتسلسل في عرض المعلومات المراد تدريسها وإستخدام طرائق فعالة للتدريس تتفق مع الطرق التي نظمت بها المعلومات كما أن التنظيم يحقق إختصاراً في الوقت وتوفيراً في الجهد وتحسيناً في جودة التعليم ويعمل علي إستمراريته، كما أنه مفتاح لإسترجاع المعلومات في ذاكرة المتعلم وفهمها وإستخدامها في حياته. فتنظيم المحتوى التعليمي عملية مثيرة لدافعية المتعلم، وحائزة لحب إستطلاع، ومعززة لتعلمه. وتعرف نماذج تنظيم المحتوى التعليمي بأنها تلك الطرق التي تبحث في كيفية تجميع وتركيب أجزاء المحتوى التعليمي وفق نسق معين وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه، والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها. وتعتبر عملية تنظيم المحتوى من أهم العمليات التي تتبع عملية إختيار المحتوى، فالموضوعات الرئيسية والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم بحيث تبدأ من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المؤلف إلى غير المؤلف ، أو من المباشر إلى غير المباشر أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيباً ، حيث تسير عملية تعلم التلاميذ، كما أن الأفكار المحورية تحتاج في تنظيمها إلى تتابع بحيث تتقدم من تلك الأفكار التي تعتبر خلفية إدراكية للتلاميذ إلى أفكار غيرها تبني على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث التلاميذ على إستخدام عمليات عقلية ترقى تدريجياً بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع ويراعي أيضاً أن عملية التنظيم تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات، ومهاراتهم في تحليل المعلومات، والكشف عنها.

المداخل الخطية لتنظيم المحتوى:

ظهرت مداخل عدة في تنظيم المحتوى لكل منها أسسه التربوية والنفسية التي يقوم عليها وسوف نعرض لأبرز هذه المداخل أولاً ثم نصل إلى مدخل أحدث لتنظيم المحتوى وهو المدخل المنظومي.

(١) **المدخل المنطقي لتنظيم المحتوى:** يعتبر المدخل المنطقي لتنظيم المحتوى من أقدم المداخل وأكثرها شيوعاً لأنه يتمشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الإنسانية من وجهة نظر العلماء، وفي ضوء التصور العام السائد ويختلف هذا التنظيم من مادة إلى أخرى كالاتي:

١- من القديم إلى الجديد: ولعل من أبلغ أمثله تنظيم التاريخ بحيث تبدأ مع بداية الإنسان وتسير قدماً خلال الحقب التاريخية المتتالية حتى نصل إلى الحاضر.

٢- ٢- من البسيط إلى المركب: ويستند هذا التنظيم على القول بأن كل شئ يتكون من أجزاء متجمعة معاً، وإذا دُرست كل هذه الأجزاء فهم الكل. ٣- من المسلمات إلى النظريات: والمثال الواضح في هذا المجال هو الرياضيات حيث يبدأ النظام الرياضي من مجموعة من المسلمات ثم تأتي بعد ذلك النتائج المترتبة عليها من نظريات (مثل المسلمات التي بني عليها إقليدس هندسته المعروفة بالهندسة الإقليدية). وقد تناول (Smith) وزملاؤه هذا المدخل من منظور آخر، حيث ذكروا أن هناك أربعة طرق على الأقل تنظم بها المادة العلمية بما يخدم هدف عرضها وشرحها وتوضيحها وهذه الطرق الأربعة هي: أ- التدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، والبسيط هنا هو ما يحتوي على عدد أقل من العناصر بينما المركب هو ما يتكون من عدد أكبر من تلك العناصر. ب- ترتيب الحقائق منطقياً بحيث تبني الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة لها. فمثلاً للوصول إلى تعميم أو قاعدة علمية معينة ترتب الحقائق منطقياً بحيث تبني حقيقة على أخرى سابقة لها حتى يمكن الوصول إلى التعميم أو القاعدة المطلوب الوصول إليها، ففي الهندسة ترتب النظريات الهندسية ترتيباً متسلسلاً بحيث تبني مسلمات

النظرية الجديدة على أساس حقائق النظريات السابقة لها. ج- التدرج من الكل إلى الجزء. د- ترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً.

٣- المدخل السيكولوجي لتنظيم المحتوى: يرى التربويون ضرورة الإعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو وحاجات وإهتمامات وميول ومشكلات التلاميذ في تنظيم محتوى المنهج، وبحيث يمس هذا المحتوى حاجات المتعلمين ويناسب ميولهم ويساعدهم في حل مشكلاتهم فينشطون ويتفاعلون ويشاركون في عملية التعليم والمدخل السيكولوجي يقصد به أن يدرس التلميذ معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية وحسب نضجه وقدرته على الفهم وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة. ووفقاً للمدخل السيكولوجي يمكن تنظيم محتوى المنهج بناءً على نظريات التعلم حيث يتزايد الإهتمام بضرورة تطبيق نظريات التعلم في تنظيم المحتوى حتى يمكن تحديد وتوصيف الإجراءات اللازمة لتنظيم مواد التعليم وتوجيه ممارسات المعلم في المواقف التعليمية لتحقيق فاعلية أكبر للتدريس وبالتالي تعلم أفضل. وبالرجوع إلى نظريات التعلم التي تسعى إلى تنظيم المحتوى الدراسي، وتوصيف ممارسات المعلم داخل حجرة الدراسة نجد أنها تختلف حول قضايا ومفاهيم لعل أهمها يتعلق بكيفية حدوث التعلم وبنية المادة المعرفية، وبأفضل طرق تنظيمها لتيسير حدوث التعلم.. ولعل هذا الاختلاف كان دافعاً لبعض الباحثين لإجراء دراسات عن كيفية تنظيم محتوى إحدى المواد وفق توصيف تنظيم المحتوى لإحدى نظريات التعلم. ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة وبحث محمد المفتي عام ١٩٨٢، ١٩٨٠ وتبني فيه نظرية جانبيه، من خلال مدخل تحليل المهمة وأثره على التحليل في موضوع الأسس والجذور وبحث محمد قنديل عام ١٩٨٠، وبحث محمد صالح عام ١٩٨١ متبنياً فيهما نظرية برونز ، وبحث نصره الباقر عام ١٩٨٥ وتبنت فيه نظرية أوزوبل، وقد كانت هناك نتائج إيجابية توصلت إليها هذه البحوث فيما يتعلق بأثر تنظيم محتوى مادة الرياضيات وفق توصيف إحدى نظريات التعلم المشار إليها. (٢-٣) تنظيم المحتوى وفقاً لنظرية جانبيه

معايير تنظيم محتوى المنهج: ١- بالنسبة للتنظيم على مستوى المحتوى الدراسي.

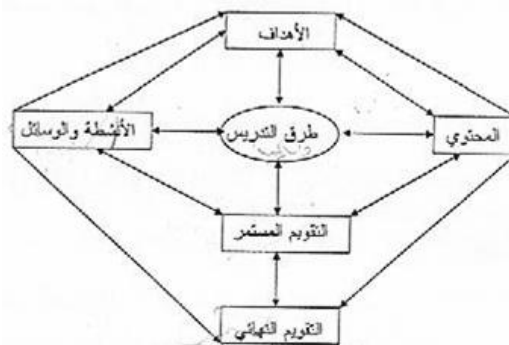
*أن ينظم المحتوى من البسيط إلى المركب بمعنى أن تنظم موضوعات محتوى المادة الدراسية بحيث يبدأ بأكثر الموضوعات بساطة ثم يتبعها الموضوع الأقل تركيباً فالأكثر تركيباً فالمعقد. *أن تكون موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات التركيب بمثابة متطلبات قبلية لتعلم الموضوعات ذات المستوى الأكثر تركيباً. بمعنى أن يرتبط كل موضوع بالموضوع الأكثر تركيباً منه بشكل يساعد علي حدوث الانتقال الرأسي للتعلم كما عرفه جانييه. (٢-٤) تنظيم المحتوى وفقاً لنظرية أو زوبل (Ausubel): -ينظم المحتوى من العام إلى الخاص بمعنى أن ينظم المحتوى بحيث تقدم أكثر الأفكار والمفاهيم عمومية وشمولاً ثم بعد ذلك تتميز بإطراد في التفاصيل والتخصص لتصل إلى المعلومات التفصيلية الدقيقة المتخصصة. -ينظم المحتوى بحيث تترابط موضوعاته بطريقة منظمة وغير عشوائية. بمعنى أن يرتبط كل موضوع أو مبدأ أو مفهوم جديد- بالنسبة للمتعلم- في المادة الدراسية بالموضوع أو المبدأ أو المفهوم الذي سبق أن تعلمه. - ينظم محتوى المادة الدراسية الواحدة بحيث يتحقق التكامل بين أجزائه بمعنى أن يتكامل كل جزء من محتوى المادة الدراسية مع الأجزاء الأخرى من محتوى المادة ذاتها.

(٢-٥) تنظيم المحتوى وفقاً لنظرية برونر -ينظم المحتوى بتقديم المفاهيم والمبادئ بالتمثيلات الملموسة العملية، فالتمثيل بالنماذج والصور الذهنية ثم بالتمثيلات المجردة الرمزية. - ينظم المحتوى بحيث تترابط مفاهيمه ببعضها البعض، وكذلك مبادئه بشكل يسمح بإدراك الهيكل العام للمادة. - ينظم المحتوى بتقديم المفاهيم والمبادئ المرتبطة بهذه المفاهيم في صورة سلسلة متتالية من التعاريف والأمثلة والتصنيفات المتصاعدة التجريد والتعميم.

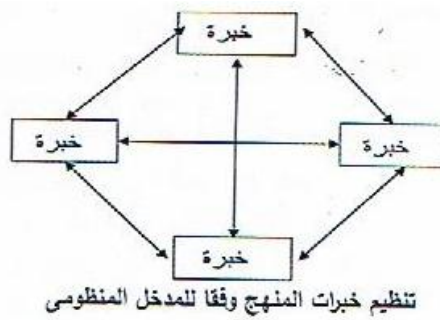
(٣) المدخل المنظومي لتنظيم المحتوى: ينظم المحتوى وفق هذا المدخل في صورة منظومية شاملة تبرز العلاقات المتشابهة والمتداخلة والمتكاملة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها محتوى المنهج بصفة عامة ويمكن أن تشتق من هذه المنظومة الشاملة مجموعة من المنظومات الفرعية لبيان الأجزاء المختلفة لكل موضوع من موضوعات محتوى المنهج على حدة،

مع التأكيد على توضيح العلاقات بين المنظومات الفرعية. ويهدف الأخذ بالمدخل المنظومي في العملية التعليمية بصفة عامة إلى: ١- رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية شاملة، قائمة على نظرية سليمة لتغيير نظام التعليم ، وتؤكد على أهمية تغيير طريقة تفكيرنا في كيفية التغيير والتطوير. ٢- تنظيم محتوى المناهج الدراسية، حيث يراعي المدخل المنظومي كلاً من المدى والتتابع والتكامل، وبذلك يظهر المحتوى في صورة مترابطة ومتكاملة وذات معنى مع إستبعاد الحشو والتكرار. ٣- مساعدة الطلاب على التعلم بشكل ذي معنى، حيث يؤكد المدخل المنظومي على ضرورة أن يدرك الطلاب بوضوح طبيعة ودور المفاهيم والعلاقة بينها. ٤- إعطاء الطلاب الخبرات التعليمية بصورة منظومية، تتناغم فيها جوانب الخبرة المختلفة "المعرفية الوجدانية النفسحركية" أثناء عملية التعلم. ٥- تنمية قدرة الطلاب على التفكير المنظومي، بحيث يكون الطالب قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، أي يرى الجزيئات في إطار كلي مترابط. ٦- تنمية المهارات العليا للتفكير لدى الطلاب، وإنماء قدرتهم على التحليل والتركيب لتنمية التفكير الابتكاري الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح. ٧- تنمية قدرة الطلاب على التفكير الإستدلالي والإستنباطي فالأفكار المتضمنة الواسعة والصغيرة تقدم أولاً في بعض الموضوعات ثم تصاغ صياغة إستدلالية أو إستنباطية يستخدم فيها التحليل خلال دراسة المخططات المنظومية كما يستخدم فيها بناء هذه المخططات أثناء عملية التعلم. ٨- تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، حتى يستطيعوا أن يفكروا في مواقف الحياة المختلفة وذلك أثناء تدريبهم على إستراتيجيات بناء المخططات المنظومية وإستراتيجية التساؤل أثناء عملية التعلم. ٩- رفع كفاءة العملية التعليمية بوجه عام والتأكيد على ربط فروع المعرفة المختلفة ربطاً منظومياً كلما أمكن ذلك. ١٠- إنماء القدرة على إستخدام المدخل المنظومي عند تناول أي مشكلة لوضع الحلول الإبداعية لها. ١١- إعطاء منظومة عامة للمادة التي سيتم تعلمها. (فاروق فهمي وجولاجوسكي : ٢٠٠٠) ويتطلب تطوير التعليم بصفة عامة تبني المدخل المنظومي من حيث النظر إلى التعليم كمنظومة متكاملة بما يعني أن تكون عملية التطوير شاملة لكل مكونات العملية التعليمية وإعتبار كل مكون منظومة فرعية لها أيضاً مكوناتها التي تتربط ترابطاً ديناميكياً بما

يسمح للنمو التلقائي من داخل المنظومة ومع مشاركة ديمقراطية من قطاعات متعددة وخاصة المستفيدين والممسكين بمقاليد الأمور من ذوي التأثير المباشر للعملية التعليمية (Stakeholders) وقد أخذت بذلك العديد من الدول التي أحدثت تغييرات منظومية Systemic change في تطوير نفسها. وإذا كان التعليم منظومة متكاملة، فالمنهج يعد جزءاً من هذه المنظومة بما يتضمنه من مكونات تتفاعل مع بعضها مكونة منظومة فرعية من منظومة العملية التعليمية. حيث أن هذه المكونات مرتبطة ببعضها البعض وهذا يعني أن أي تغيير في أحد مكونات المنهج يؤدي إلى تغيير مكوناته الأخرى وأن هناك علاقة اعتماد وتأثير بين هذه المكونات كما بالشكل.



فمن خلال الشكل السابق نجد أن هذه المكونات تتبادل العلاقات بينها وتتشابك صاعدة هابطة، أخذة معطية، مؤثرة متأثرة، فالأهداف تحدد المحتوى والمحتوى يبنى بالأهداف ويتضمنها ويعمل على تحقيقها. ويقدم المحتوى بواسطة مجموعة من الطرق والأنشطة تناسب طبيعة هذا المحتوى لمساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف التعلم. والتقويم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمكونات الثلاثة الأخرى "الأهداف والمحتوى والطرق والأنشطة" يؤثر فيها ويتأثر بها فالتقويم يعتبر جهاز التحكم في منظومة المنهج وإذا عرفنا المنهج بأنه مجموعة من الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية، فإنه يمكن بشئ من التبسيط القول بأن منظومة المنهج تتكون من مجموعة الخبرات التي يمر بها التلاميذ خلال فترة تعلمهم، وباستخدام المدخل المنظومي يمكن تنظيم هذه الخبرات من خلال منظومة تتضح فيها كافة العلاقات بينها كما هو مبين في الشكل التالي:



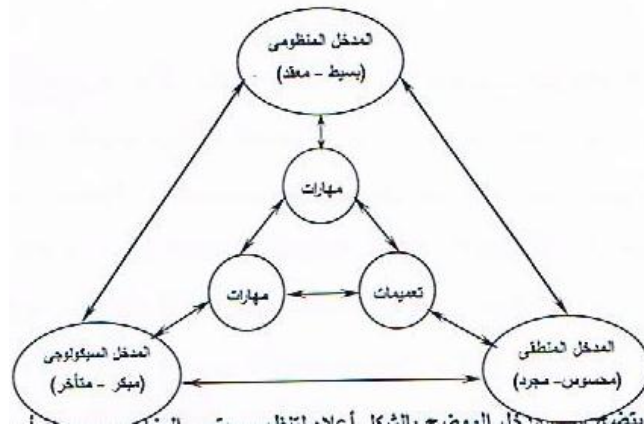
والمدخل المنظومي يساعد في تنظيم الخبرات المتضمنة في أي فرع من فروع المعرفة تنظيمياً منهجياً من خلال البعدين التاليين. -التمثيل الواقعي للخبرات - العلاقة بين هذه الخبرات. والبعد الأول ليس جديداً ، فتحديد الخبرات كان متبعاً من قبل عند تدريس المواد المختلفة. أما البعد الثاني فهو الجديد والذي يضيفه المدخل المنظومي وتنظيم خبرات المنهج كمنظومة يبين ما بين هذه الخبرات من علاقات متبادلة ومتشابكة ومتفاعلة ومتداخلة، ويبرز أهمية كل خبرة على حدة ، وأهميتها بالنسبة للمنظومة، كما يساعد المتعلم على وجود معنى لما يدرسه، أي يساعده على التعلم القائم على المعنى، وللخبرة التربوية هنا معنى شامل، حيث أنها بدورها تكون منظومة من ثلاثة جوانب معرفي ، وجداني نفسحركي كما هو مبين بالشكل.



وعلى هذا فالمدخل المنظومي يوضح البنية الهيكلية والتنظيمية للمحتوى، حيث أنه يراعي معايير التنظيم الفعال من حيث المدى (Scope) وهو المعيار الذي يتعلق بماذا نتعلم، وما تشمله الخبرات من الأفكار الأساسية المتضمنة في المحتوى، ومدى إتساع هذه الخبرات وعمقها والمجالات التي تتضمنها، ومدى التعمق في هذه المجالات وما ينبغي على كل متعلم تعلمه. كما أنه يراعي معيار التكامل (Integeration) وهو الذي يبحث في العلاقة الأفقية المتبادلة بين خبرات المنهج أو أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحداً توجه سلوكه وتعامله بفاعلية مع مشكلات الحياة. ويراعي المدخل المنظومي أيضاً معيار التتابع (Sequence) الذي يؤكد على أن تكون كل خبرة آتية مرتبطة تبادلياً بالسابقة. ولكنها في نفس الوقت يجب أن تؤدي

إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات، كما أن هذا التتابع ليس خطياً في الإتجاه الرأسي أو الأفقي ولكنه يعني مستويات أعلى وأعمق من المعالجة. فتوزيع موضوعات المنهج وفقاً للمدخل المنظومي تتم في صورة مخروط معرفي في إطار منظومي متصاعد مع الأخذ في الاعتبار زيادة عمق الخبرة واتساعها كلما إنتقل المتعلم من مستوى تعليم معين إلى مستوى آخر.. وإذا كان المحتوى من أهم مكونات المنهج فلا بد لنا أن نتعرف على كيفية تنظيم المحتوى منظومياً وذلك وفقاً للخطوات الآتية: ١- تحديد المقرر الدراسي (أو الوحدة الدراسية أو الموضوع) المراد صياغته منظومياً. ٢- تحديد الأهداف المختلفة التي يراد تنميتها لدى المتعلمين ، وفي هذه الخطوة يرى وليم عبيد ضرورة الخروج من جلاب بلوم حيث الإهتمام بالشكل أكثر من الجوهر، وذلك بالإننتقال من ثقافة الأهداف إلى ثقافة المستويات والمعايير Standards التي لا يحدها سقف مسبق ولا يحدث فيها تداخل بين الهدف والمؤشرات الدالة عليه. ٣- تحليل المحتوى الدراسي أو الوحدة المطلوب بناؤها بالمدخل المنظومي ، وذلك بهدف التعرف على أوجه التعلم المختلفة "المفاهيم الكبرى والمبادئ الأساسية وأساليب التفكير والإتجاهات والقيم..." المراد تنميتها لدى المتعلمين من خلال دراستهم للمنظومة. ٤- تحديد مدلول كل مفهوم وفقاً لما ورد في المقرر أو الموضوع أو الدرس. ٥- تحديد المفاهيم السابق دراستها في المراحل الدراسية السابقة واللازمة لدراسة هذه الوحدة أو الموضوع. ٦- ترتيب المفاهيم والمبادئ في مخطط منظومي بحيث يبرز العلاقات بينها. ٧- وضع روابط بين المفاهيم والمبادئ لإبراز نوعية العلاقة بينها، ويستخدم لذلك خطوط وأسهم لتشير إلى إتجاه العلاقة مع كتابة تعبير معين على الخط المشير إلى العلاقة التي بين المفاهيم. وبناء المنظومات يمكن أن يتم على مستويات مختلفة، فيمكن بناء مخطط منظومي شامل لتوضيح المفاهيم والمبادئ المهمة التي تؤخذ في الاعتبار عند تدريس مقرر دراسي خلال عام دراسي بأكمله، أو فصل دراسي، وبعد ذلك يمكن الإنتقال إلى بناء مخططات منظومية فرعية توضح جزءاً من المقرر، وأخيراً يمكن رسم مخططات منظومية لموضوعات يتم تدريسها في يوم واحد أو عدة أيام. ٨- نموذج تكاملي مقترح لتنظيم المحتوى، مما سبق نجد أن المدخل المنظومي يختلف عن

المدخل الأخرى، في أنه يتجنب الخطية في عرض موضوعات المحتوى فهو يقدم الخبرات والمعارف في صورة منظمة تبرز العلاقات فيما بينها، مما يوضح البنية الهيكلية والتنظيمية للمحتوى، كما أنه يراعي التنظيم الفعال للخبرات، بينما المدخل الخطية تقدم الخبرات في صورة منفصلة من بعضها مما يؤدي إلى إكتساب المتعلمين لخبرات متناثرة غير مترابطة تؤدي إلى ركام معرفي مجزأ أي أنها تقدم خبرات غير وظيفية. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن : هل يمكن الإعتماد على المدخل المنظومي بمفرده في تنظيم محتوى المادة الدراسية؟ والإجابة بالطبع لا نظراً لأن واضع المنهج لا يمكن له أن يتجاهل مستويات التدرج المنطقي للمادة ولا يمكن له أيضاً أن يتجاهل طبيعة مرحلة النمو ومستوى القدرات العقلية للطالب الذي يتعلم هذه المادة. ومن هنا يصبح هناك ضرورة للبحث عن صيغة تكاملية بين المدخل الثلاث لتنظيم المحتوى تجعل العلاقة بينها تفاعلية متناغمة ويوضح الشكل التالي نموذج مقترح لتنظيم محتوى المواد الدراسية يعتمد على التكامل بين المدخل المنطقي والمدخل السيكلوجي والمدخل المنظومي.



ويتضح من المدخل الموضح بالشكل أعلاه لتنظيم محتوى المناهج الدراسية أن واضع المنهج يجب أن يختار مفاهيم وخبرات المنهج ويرتبها من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد أولاً (المدخل المنطقي) ثم يحدد مرحلة النمو ومستوى القدرات العقلية الواجب توافرها لدى التلاميذ لدراسة هذه المفاهيم والخبرات وتتدرج هذه المستويات من مراحل النمو المبكرة إلى مراحلها المتأخرة

ويكتمل التنظيم بتحديد مستوى المنظومية المناسب لكل خبرة أو مفهوم في مرحلة عمرية معينة ويتدرج هذا المستوى من البسيط إلى المعقد وبذلك تتكامل المداخل المنطقية والسيكولوجية والمنظومية في مدخل واحد ثلاثي البعد يمكن أن يرمز له بالرمز (م م س م) باللغة العربية وبالرمز (LSSA) Logical psychological systemic approach في اللغة الإنجليزية.

مصادر البحث الرابع

١. الجنابي، عماد حازم محمد، (١٩٩٩)، "تطوير مناهج تخصصات الكهرباء في المعاهد التقنية على وفق معطيات تكنولوجيا التعليم"، اطروحة دكتوراه، الجامعة التكنولوجية، بغداد.
٢. الخطيب، علم الدين عبد الرحمن، (١٩٨٦)، الأهداف التربوية، تصنيفاتها وتحديدها السلوكي"، ط/١، مكتبة الفلاح، الكويت.
٣. الزبيدي، صالح حسن عبد، (١٩٩٧)، "تطوير الجغرافية للمرحلتين المتوسط والاعدادية في ضوء برنامج مقترح للتربية البيئية في العراق"، كلية التربية، جامعة بغداد.
٤. السعيد، رضا مسعد، ٢٠٠٥، نموذج منظومة ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية، المؤتمر العربي الخاص حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، كلية التربية، جامعة المنوفية.
٥. الخليلي، خليل ومصطفى، شريف وعباس، أحمد : (1997) العلوم والصحة وطرائق تدريسها 2، ط 2 ، عمان : منشورات جامعة القدس المفتوح.
٦. الفياض، ١٩٨٨، ص ١٣
٧. الكيم، تحسين فالح وآخرون، (٢٠١١)، "تقويم منهج مادة التحليل الرياضي للمرحلة الثالثة في قسم الرياضيات من وجهة نظر الطلبة"، مجلة آداب ذي قار، العدد/٧، المجلد/٢.
٨. اللقاني، أحمد حسين، (١٩٨٤)، "المناهج بين النظرية والتطبيق"، ط/٤، عالم الكتب، القاهرة.
٩. المطلس، عبد محمد، (١٩٩٥)، "تحليل المناهج"، مركز المنار للطباعة، صنعاء.
١٠. الوكيل، حلمي، ومحمد أمين المفتي، (١٩٨٢)، "أسس بناء المناهج وتنظيماتها"، ط/١، مطبعة حسان، القاهرة، مصر.
١١. دروزة، أفنان نظير، (١٩٩٩)، "المعايير لتقييم المناهج وتطويرها"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد/٣٦.
١٢. - رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، المنهج منظومة لمحتوى التعليم ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ .
١٣. سرحان، الدمرداش، (١٩٧٩)، "مقدمة في المناهج الدراسية"، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
١٤. طعيمة، رشيد أحمد، ومحمد مناع، (٢٠٠٠)، "تدريس العربية في التعليم العالي"، ط/١، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة.

١٥. عبد الموجود، محمد عزة وآخرون، (١٩٨١)، "أساسيات المنهج وتنظيماته"، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
١٦. فاروق فهمي (٢٠٠١): الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة ١٧-١٨ فبراير ٢٠٠١.
١٧. فاروق فهمي، جولا جوسكى (٢٠٠٠): الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع.
١٨. المفتي، محمد أمين (١٩٩٥): قراءات في تدريس الرياضيات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١. المفتي، محمد أمين: (١٩٩٥) قراءات في تدريس الرياضيات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٠)، "المناهج التربوية الحديثة"، ط/١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣. مركز نون للتأليف والترجمة، (٢٠١١)، "التدريس طرائق واستراتيجيات"، ط/١، جمعية المعارف الإسلامية.
٤. مصطفى، عبد السلام (٢٠٠٠ م): "تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية". مجلة التربية العلمية، مج (٣)، ع (٢)، ص ص ٨١-١٧٨.
٥. هندي، صالح ذياب وآخرون، (١٩٩٩)، "تخطيط المنهج وتطويره"، ط/٣، دار الفكر، عمان، الأردن.
٦. وليم عبيد (٢٠٠١): نحو نقلة نوعية في بناء المنهج، رؤى مستقبلية، ورقة بحثية مقدمة لندوة حول، نحو منهج دراسي متطور في عالم متغير، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢١ مايو ٢٠٠١.
٧. السعيد، رضا مسعد، ٢٠٠٥، نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج المدرسية، المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، كلية التربية، جامعة النوفية.
٨. العتيبي، عمار مرزوق (٢٠١٠) تقييم منهج العلوم الشرعية في التعليم العالي، جامعة الملك سعود، السعودية.

المبحث الخامس

طرائق التدريس

إن التطور الكبير في المناهج والانتقال من المنهج القديم إلى المنهج الحديث أدى إلى تطور طرائق التدريس وتنوعها، فطريقة التدريس هي الوسيلة التي يستخدمها المدرس في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

والطريقة في الصحاح وتاج العروس هي: المذهب والسيره وجمعها طرائق، وقد وردت الطريقة في القرآن الكريم في الآية الكريمة " كُنَّا طَرَائِقَ قِدْدًا " سورة الجن/ الآية ١١، وإن اختيار طريقة تدريس لتلائم أفراد معينين لتعليم شيء ما يعد علماً وفناً لا يجيده إلا المؤهلون لذلك والشهادة والدرجة العلمية التي يحملها الأفراد لا يمكن اعتبارها جواز مرور يضي على من يحملها إجادة التدريس، فقد اثبتت الدراسات المتعددة حاجة ممارسة التعليم في المدارس والجامعات إلى التأهيل التربوي الذي يعينهم على تسهيل عملية عرض المادة واستفادة المتعلمين منها.

فطريقة التدريس تكمن أهميتها في ثلاثة جوانب أساسية في المدرس والطالب والمادة الدراسية، فبالنسبة للمدرس نجد أن الطريقة التدريسية تعينه على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، محرراً عن طريقها اقتصاداً في الجهد والوقت، مما يجعله قادراً على المطاولة والاحتفاظ بحيويته وطاقته لإفادة الآخرين بفاعلية أكبر، كما أنها تتيح فرصة استغلال الوقت أفضل استغلال.

أما أهميتها بالنسبة للطلبة، فإنها تتيح لهم امكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح كما أنها توفر لهم فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى بوضوح تام، وخاصة بعد تعرفهم على الأسلوب التعليمي الذي يعتمد عليه المدرس في تدريسه فيتحقق الاتصال الجيد بينه وبينهم.

أما من حيث أهميتها للمادة الدراسية، فإن الهدف الأساس من التعليم كما هو معروف هو نقل المادة أو المعلومات أو المعارف أو العلم أو المهارات إلى الطلبة بهدف تنمية شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع فيما بعد، وعلى ذلك فإن التدريس ينبغي أن يقود إلى إحراز تعلم شيء جديد،

أو تطوير مهارة ما، لأن التعليم يسعى لتحقيق التعلم، ويهدف إلى إيصال الحقائق والمهارات إلى المتعلم والتأكد من أنه فهمها واستوعبها، من حيث التوقيت والمستوى والأسلوب والوسائل، كانت كمية المادة المستوعبة ونوعيتها وكفاءتها التعليمية أعمق وأدق وأكثر ثباتاً وأرقى مستوى.

مميزات الطريقة الجيدة

تمتاز الطريقة الجيدة باستنادها على الأمور الآتية:

١. علم النفس، الذي يزودنا بالمعلومات عن دراسة الأطفال وميولهم ومراحل نموهم وقابلياتهم وطرق تفكيرهم.

٢. الطريقة الجيدة وهي التي تستند على طريق التعلم وقوانينه.

(أ) التعلم بالعمل، الملاحظة والمشاهدة، بالتبصير بالتجربة والخطأ.

(ب) الاعتراف بأن الأولاد عامل رئيسي في التعلم.

(ج) الفعالية الذاتية ضرورية للتعلم وإن الفرد يتعلم بالخبرة والتجربة.

(د) قوانين التعلم المختلفة، الاستعداد، التمرين، التأثير، الاستعمال.. الخ.

٣. الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب العقلية وتتضمن مراعاة الأمور التالية:

- عدم تخويف الطلاب وتهديدهم وإقلاقهم.
- تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة والشدة المتناهية.
- عدم تهديدهم بالدرجات وانقاصها وترسيبهم وما إلى ذلك.
- خلق رغبة للعمل في الطلاب وللتعاون فيما بينهم
- استحسان عمل الطلاب ومدح من يستحق المدح وإعطائهم أعمالاً يستطيعون أن ينجحوا في إنجازها.

٤. الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب البدنية أيضاً.

٥. اختلافها باختلاف سن الطلبة ومراحل نموهم ومدى رقيهم العقلي.

٦. مراعاتها للأهداف التربوية التي تستهدفها من التعليم واختلافها.

٧. مراعاتها لطبيعة مادة الدرس والمواضيع الدراسية.

٨. مراعاتها لما يتيسر لدى المدرس من وسائل تعليمية ووسائل التمثيل والتشبيه والنماذج المطلوبة في بعض الدروس.

الفرق بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجية والمدخل والنموذج

١. أسلوب التدريس

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم. ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك أننا نجد أن المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المعلم (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم. وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

٢. طرائق التدريس:

طريقة التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ. ويجب على المعلم أو عضو هيئة التدريس أن يضع نصب عينيه الآتي :

١. لا يوجد في طرائق التدريس طريقة مثالية تماماً ، بل لكل طريقة مزايا وعيوب ، وحجج لها وحجج عليها .

٢. لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف المراد تحقيقها ، ولا جميع الموضوعات في المادة الواحدة ، ولا جميع التلاميذ والمعلمين .

٣. كل طرائق التدريس يكمل بعضها بعضاً، ومن الخطأ أن يُنظر إليها على أنها متعارضة متناقضة بل هي متكاملة

٤. يجب أن تكون طريقة المعلم قائمة على الحقائق النفسية ، والأسس التربوية بحيث تكون موافقة لطباع الطلاب ، وملائمة لميولهم في أطوار نموهم ، مؤدية إلى شحذ أذهانهم ، وتنمية مواهبهم ، وتهذيب أخلاقهم ، وإظهار شخصيتهم ، وأن يكون اعتماده فيها على التجربة والعقل لا على التلقين والنقل ، وليعلم أنه ليس أفضل في طريقة التدريس من عناصر التشويق والجدة والطرافة واستخدام الوسائل وتتويعها .

٣- إستراتيجية التدريس:

إستراتيجية (Strategy) كلمة إنجليزية مشتقة من كلمة إغريقية قديمة، تعني ((فن قيادة الجيوش)) أو ((أسلوب القائد العسكري)) في وضع الخطط وإدارة العمليات الحربية. غير أن هذا المصطلح تم استخدامه في مجالات أخرى عديدة بمعان قريبة . في جوهرها . من المعنى العسكري.

وتعرف الإستراتيجية . بصفة عامة . بأنها فن توظيف الإمكانيات المتاحة في أي عمل من الأعمال، والإفادة من تلك الإمكانيات إلى أقصى حد ممكن. أو هي طرق وأساليب إجرائية يتم أتباعها لحل مشكلة محددة، أو لإنجاز عمل معين، أو لتحقيق هدف ما.

وفي ضوء هذا التعريف العام للإستراتيجية يمكن تعريف إستراتيجية التدريس بأنها: ((مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة)).

هذا وتشتمل إستراتيجية التدريس غالباً على أكثر من طريقة للتدريس؛ ذلك لأنه لا توجد طريقة واحدة مثلى للتدريس، بل ثمة طرائق عديدة، يتم اختيار إحداها وفقاً لظروف معينة ولعل هذا المعنى جعل بعض التربويين يعرفون إستراتيجية التدريس بأنها:

((سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة للموقف التدريسي المعين، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجود مستوى ممكن)).

٤- مدخل التدريس:

تشتق كلمة (مدخل) من الفعل الماضي (دخل)، ومضارعه (يدخل) دخولاً: بمعنى صار داخله ومن ذلك المدخل وهو موضع الدخول والجمع مداخل.

وعلى ذلك يصح أن نقول في مضمار التربية "مدخل التدريس" أي كيفية الدخول لتدريس أي موضوع أو مجال معين. وعلى ذلك أيضاً يمكن تعريف مدخل التدريس بأنه:

((الإطار الفكري الذي يستند إليه مفهوم التدريس عند معلم معين، أو مجموعة من المعلمين)) ويعرف أيضاً بأنه:

((الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها طريقة أو أسلوب معين من أساليب التدريس، سواء أكانت هذه الأسس أكاديمية أو مهنية تربوية، أو اجتماعية، أو نفسية)).

بمعنى آخر، فإن مدخل التدريس يمثل الإطار الفكري العام الذي تكمن خلفه أية طريقة من طرق التدريس. ولأن كل طريقة من هذه الطرق تتطلق من أسس ومبادئ نظرية معينة، فإن ذلك يعني بالضرورة تعدد مداخل التدريس، فهناك المدخل الكشفي للتدريس، والمدخل التكاملي للتدريس، والاجتماعي، والبيئي، والتقني... على غير ذلك من مداخل تدريسية عديدة.

نموذج التدريس:

يشير مصطلح (نموذج) بصورة عامة إلى عرض مادي، أو تصوري لشيء أو نظام يمثل مظاهر محددة من الأصل، أي أن النموذج محاكاة مجسمة لشيء ما، بتفاصيل كاملة، أو شبه كاملة، أو

بسيطة لا تشتمل على كل التفاصيل الدقيقة. وعليه يعرف النموذج بأنه إطار يلخص مجموعة من العلاقات المنطقية الكمية أو الكيفية التي تحدد الملامح الرئيسية للواقع الذي تهتم به.

العوامل المؤثرة على اختيار طرائق التدريس:

تختلف طرائق التدريس باختلاف الظروف والشروط التعليمية المحيطة بها، فطرق التدريس للمفاهيم تختلف عن تلك التي للمبادئ والحقائق والإجراءات، وعليه فمن المناسب إظهار أهمية هذه الظروف والشروط في تحديد طريقة التدريس المناسبة لمتبناها المدرس في تعليمه للموضوع . إن المدرس المتميز هو الذي يختار الطريقة التدريسية الأنسب على ضوء العوامل التالية:

•الهدف التعليمي التعلّمي

- هل الأهداف نظرية أم عملية؟
- هل الأهداف طويلة الأمد أم قصيرة الأمد؟
- هل الأهداف معرفية، وجدانية، نفس حركية؟

•المادة التعليمية

- هل المادة التي سيدرسها المدرس علمية أم أدبية؟
- هل تتطلب مهارات عملية أم نظرية؟
- هل يغلب على محتواها المفاهيم أم المبادئ أم الحقائق أم الإجراءات؟
- هل تتسلسل في مادتها من الفكرة العامة إلى الأمثلة أم من الأمثلة إلى الفكرة العامة؟
- هل هي طويلة أم قصيرة؟
- هل تحتاج إلى وسائل تعليمية معينة أم تكفي بالكتاب المدرسي؟
- هل لها علاقة بمادة أخرى أم لا؟

•الأدوات والمواد التعليمية

- هل تحتاج طريقة التدريس إلى أدوات ومواد سمعية أو بصرية؟
- هل ستتم في الصف العادي أم في المختبر أو المصنع أو ... ؟
- هل ستتم في موقف تعليمي غني نسبياً بالأدوات والنشاطات التعليمية أم في موقف ضحل؟

•طبيعة المتعلم

- هل هم أذكاء أم متوسطو الذكاء أم أقل من ذلك؟
- هل هم من بيئات اقتصادية غنية، متوسطة، فقيرة؟
- هل لديهم خبرات تعليمية سابقة أم يفتقرون إلى مثل هذه الخبرات؟
- هل هم مثقفون أم غير مثقفين؟
- هل يعانون من إعاقات معينة نفسية أو جسمية أم معافون؟
- هل هم من الذكور أم الإناث؟
- هل هم متجانسون أم مختلفون؟
- هل يمتلكون دافعية للتعلم أم مجبرين عليه؟
- هل هم منفتحون أم انطوائيون؟

•التوقيت

- هل ستتم عملية التدريس في الصباح أم بعد الظهر أم في المساء؟
- هل الطلاب يسبغون وفق جدول دراسي مكثف لا تتخلله فترات استراحة أم غير ذلك؟

-هل ستنتم عملية التدريس في ظروف عادية طبيعية مستقرة أم في ظروف غير عادية وغير مستقرة؟

-هل توقيت المحاضرة يأتي بعد محاضرة مادة علمية، أدبية، أم نشاط؟

•حجم الصف

-هل الصف كثير العدد نسبياً أم متوسط أم قليل العدد؟

-هل سيتم التعامل مع صف واحد في الغرفة الدراسية أم أكثر من ذلك؟

•خبرة المدرس التدريسية

-هل المدرس حديث التعيين أم لديه خبرة؟

-هل لدى المدرس رغبة في استخدام طريقة معينة أم ينوع في استخدام الطرق التدريسية؟

-هل اعتاد المدرس على استخدام طريقة معينة ولا يرغب في تغييرها أم لديه

الاستعداد للتعرف على غيرها ولديه القدرة على الاختيار والتجريب؟

نظريات التدريس والطرائق المرتبطة بها

٢. طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات المعرفية وتشمل الطرق الآتية:

أ-المحاضرة

ب.طريقة الاستقصاء

ت. طريقة الاكتشاف

د.حل المشكلات

ذ. أسلوب العصف الذهني.

ح.دورة التعلم

خ. خرائط المفاهيم

ج. وخرائط الشكل (v)

طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات السلوكية وتشمل:

- طريقة التعلم الذاتي.

٣. طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات الاجتماعية وتشمل:

و. طريقة التعليم الفردي.

ز. طريقة التعليم التنافسي.

ح. طريقة التعليم التعاوني.

ط. طريقة التعليم المصغر.

ي. طريقة المناقشة والحوار.

ك. طريقة المشروع.

ل. طريقة الألعاب التعليمية.

٣. وهناك طرائق تدريس أخرى:

ز. طريقة العرض المباشر.

ح. طريقة الاستجواب والمساءلة.

ط. طريقة الزيارات الميدانية.

ي. طريقة إعداد التقارير.

١. طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات المعرفية.

من الطرائق المرتبطة بها، الطريقة الاستقصائية و الاستكشافية وطريقة حل المشكلات وطريقة المحاضرة المبرمجة، وترى وجهة النظر المعرفية في التعلم أن الطلبة نشيطوا الفهم يبادرون في تجارب تساعد على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويجيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه محاولة لفهم الخبرة الجديدة، كما أنهم يعتمدون على التجربة والاختيار واتخاذ القرار في

تحقيقهم لأهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشرة على الأحداث المحيطة، وهذا يضيف أثراً مهماً على هذه الطريقة في التفكير والتعلم، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم حيث أن ما تعلمه الفرد سابقاً، يحدد وبدرجة كبيرة ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً.

طريقة المحاضرة او الطريقة الالقائية

١- معنى هذه الطريقة:

يطلق بعض المربين على هذه الطريقة بالاخبارية (Telling) ولكن لو فحصنا التعبيرين أو دققنا النظر في المراد من كل منهما لوجدنا أن المراد باللقاء هو العرض (Exposition)-بينما المراد بالاخبار هو القص (Narration)-فكلمة العرض أعم من لفظ القص. فنستطيع إذن ان نعتبر الاخبار متضمنا في العرض وان نطلق على هاتين الناحيتين بطريقة المحاضرة او الطريقة الالقائية.

والطريقة هذه مستعملة في التربية، يتم بواسطتها ايضاح او تفسير فكرة اساسية الى الطلاب قد وضعت بأسلوب سؤال أو مشكلة. لذا فإن أسلوب اللقاء هو عرض يهتم بالدرجة الاولى بالتوضيح والتفسير. وقد يستخدم الاخبار او القص في كثير من الاحيان اذ ان الاخبار غرضه تجهيز الطالب بمعلومات عن الحوادث والوقائع والحقائق البسيطة بأسلوب قصة بدون تفسير أو توضيح بل تقديمها كما هي. كما يستخدم الاخبار او القصص للتسلية وان توسل المخبر بالعرض احيانا اي بالتفسير والايضاح لغرض الاستحواذ على انتباه السامعين او ليثير فيهم التصور والتخيل.

٢- اللقاء والتدريس

لم تعلق التربية الحديثة اهمية كبيرة على طريقة اللقاء في المدارس الثانوية فهناك من يدعي عدم صلاحها حتى في الكليات او الجامعات وهناك من يرى فيها بعض الفائدة ولكن الاتجاه العام سائر نحو طرق التدريس الاخرى التي تستغل في الدرجة الاولى فعالية المتعلم في التعليم الذاتي. لان الفلسفة التي كانت تسند هذه الطريقة في التعليم اخذت تضحل وحلت محلها فلسفة جديدة.

فقد كانت الفلسفة التعليمية القديمة تعتبر المدرس مركز الفعالية والعمل والتفكير وتعتبر الطالب وعاءً فارغاً يصب فيه ما يتجمع لدى المعلم معلومات الماضي وحكمه. بينما تعتبر الفلسفة الحديثة المتعلم مركزاً للفعالية وتعتبر المعلومات طريقاً لتوسيع مدارك المتعلم وتكوين الاتجاهات فيه وحمله على حل مشاكله وان تفتح له الباب ليلج ناحية الحياة العلمية. وهذه الفلسفة حدث بالمربين إلى التفكير بما يتناسب وما تتطلبه هذه العقيدة الجديدة.

ولكن مع ذلك كله فهناك بعض المواقف في التعليم لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقة اللقاء او المحاضرة فكثيراً ما يحتاج المعلم إلى عرض فكرة لا يعرفها الطلاب ولا يستطيعون ان يتوصلوا اليها في كتبهم المقررة او في المراجع التي بين ايديهم ان وجدت وقد يحتاج ايضاً إلى التأثير على شعورهم واثارة عواطفهم لاسيما في التدريس لغرض الاعجاب فهو والحالة هذه لابد وأن يلجأ إلى اللقاء والعرض والقص.

٣-محاسن الطريقة الالقائية

(أ) يتوصل المعلم عند تقديمه موضوعاً جديداً إلى الصف ولا سيما اذا لم يكن هناك رابطة متينة بين العمل السابق والعمل الجديد بطريقة المحاضرات.

(ب) مثيرة للشوق وباعثة على الانتباه اذا توفرت في المحاضرات صفات خاصة تجعله قادراً على إثارة عواطف طلابه والتأثير عليهم وجلبهم إليه وكثيراً ما يحدث في العلوم الاجتماعية.

(ج) تعلمنا هذه الطريقة كثيراً من حقائق الحياة التي لا يمكن التعرف عليها الا بواسطة الاخبار او العرض او القص-كتبيان بعض الحوادث، وقص بعض القصص وعرض بعض الافكار والاراء، وتفسر طرق استعمال بعض المخترعات الميكانيكية الحديثة ولذا فإن كثيراً من المربين يؤكدون على تدريب الفرد على أن يكون مستمعاً جيداً كما يدرّب على التعبير الذاتي الجيد.

د) توفر الطريقة الالقاءية وقتاً للمعلم والمتعلم -على أن توفير الوقت لا يدل دائماً على النجاح فكثيرون هم الذي لا يصرفون وقتاً كافياً في عملهم الذي بين ايديهم فيعجلون في الانتهاء منه دون أن يبلغوا به درجة الاتقان ظناً منهم ان مجرد توفير الوقت منقبة يحمدون عليها، هذا من جهة، ومن جهة اخرى فإن كثيراً من المعلمين الذين لا يجيدون اتباع طرق التعليم قد يصيبهم ارتباك في تسيير الدرس فيصرفون وقتاً طويلاً من الممكن توفيره اذا اتبعوا الطريقة الالقاءية في الدروس التي فيها اتباع طرق اخرى.

هـ) من اهم حسنات طريقة المحاضرات انها تساعد على تقديم المعلومات الاضافية-فالمعلم بخبرته الواسعة وبأفكاره الناضجة وبتحضيره الجيد يجب أن يضيف الى المعلومات المحدودة في الكتب المقررة او في المراجع الموجودة في كتب مكتبة المدرسة الصغيرة ان وجدت. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المدرس قد يحتاج في كثير من الاحيان الى اطلاع طلابه على الحقائق والنظريات العلمية الجديدة التي قد لا يمكنهم الاطلاع عليها من أي طريق آخر غيره. لذا فهو يضطر إلى الالتجاء الى الطريقة الالقاءية.

و) توفر طريقة المحاضرات للمدرس فرصة لتوضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة واعادة تنظيم بعض المواضيع التي عالجتها هذه الكتب معالجة ناقصة -فليست الكتب المقررة التي يستعملها التلاميذ باللغة الاتقان في معالجتها للمواضيع، حسب طبيعة المادة وحسب طبيعة المتعلم درجة جيدة بحيث يستغني المدرس عن تفسير ما جاء فيها وتوضيح ما غمض منها. فلا تخلو هذه الكتب من ابهام ولا تخلو من تعقد يصعب على التلميذ فهمه او قد تترك التلميذ احياناً اذا لجأ اليها. فالمدرس باتباعه ودرسه لتلاميذه ولنقائص الكتاب المقرر يتوصل بطريقة المحاضرة لعرض. ما توصل اليه على تلاميذه ونحن ما دمنا مضطرين الى استعمال الكتب المقررة وما دامت مكتبات المدارس الثانوية فقيرة جداً ان لم تكن مفقودة في بعض المدارس فلا بد للمدرس من الالتجاء الى طريقة المحاضرات احياناً.

ز) وأخيراً ففائدة طريقة المحاضرات تظهر في الميزة الخالصة بها وهي اعطاء المعلومات. فليست هناك اية طريقة يمكن بواسطتها جمع المعلومات التي يجب أن يطلع عليها التلاميذ وتقدمها بأسلوب اقتصادي الاً طريقة المحاضرات.

٤- مساوئ طريقة المحاضرات ومواطن الضعف فيها

أ) ان طريقة المحاضرات مستهلكة للوقت: فالشكوى المرفوعة عليها تتضمن في ان وقتا كبيرا يصرف في اعطاء التلاميذ معلومات يمكنهم الحصول عليها في كتبهم المقررة بسهولة وفي الكتب الاخرى التي تعين لهم من قبل مدرسهم. اذا صحت هذه الشكوى فهي ليست ضعفاً اصلياً في الطريقة نفسها وانما هي نتيجة سوء استعمالها. اذ ليس الغرض من هذه الطريقة تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطلاب، بل الغرض فيما تقدم مالم ليس موجوداً في هذه الكتب، وما هو ضروري لاطلاع التلاميذ عليه. وقد سبق أن تبين ان الاقتصاد في الوقت هو احدى مناقب هذه الطريقة فيما اذا لم يساء استعمالها بالتحدث الى التلاميذ عن مواد وأشياء مدونة في كتبهم.

ب) تدعو طريقة المحاضرات التلميذ لأن يتخذ موقفاً سلبياً لا ايجابياً: وهذه نقطة ضعف خاصة بهذه الطريقة. فالمعلم هو الذي يعد الدرس وهو الذي ينظم المادة ويصنفها وهو العامل الفعال في الصف عند عرضها. ان هذه السيئة هي احدى الاسباب الرئيسة التي حدت بالتربية الحديثة ومبشرها الى التشهير بطريقة المحاضرات ورفع مكانة الطرق التعليمية الاخرى التي تستغل مسؤولية المتعلم وتتطلب فعاليته المباشرة وتعتبرها اساساً للتعلم، فليس في علم النفس ما يسمى (بالتعلم السلبي). ان الموقف السلبي الذي يستحوذ على الطلاب ناشئ من تشتت انتباههم وانتقاله الى التصور بأشياء خارجية والمدرس يحاضر. اذا كان المدرس المحاضر لا يجيد اسلوب المحاضرة فهو لاشك يؤدي بمستمعيه إلى تركه يتحدث إلى نفسه وهم سابحون في عالم مخيلتهم تاركين زمام تفكيرهم إلى وضعهم العقلي العاطفي.

اما اذا ماكان المدرس محاضراً جيداً ويتوسل بوسائل جلب الانتباه واستعماله وسائل الايضاح في المواطن التي يحتاج اليها فإن الطلاب يسلمونه زمام تفكيرهم وينتبهون الى ما يقوله وينتقلون معه خطوة ثم خطوة.

(ج) يساء استعمال هذه الطريقة لفقدان المهارة في استخدامها عند المدرسين:

فكما ان كل الطرق التدريسية الاخرى تتطلب دراسة واتقان، طريقة المحاضرات تحتاج الى دراسة والى تحضيرها شأنها شأن الطرق الاخرى. هذا من جهة، ومن جهة اخرى ان بعض المدرسين لا يجيدون هذه الطريقة مطلقاً كما ان بعضهم لا يجيدون طرقاً حديثة اخرى. وهذا يدعونا الى القول بأن الطريقة ونجاحها يتوقفان على شخصية المعلم وقابليته على استخدام طريقة معينة.

(د) تهتم طريقة المحاضرات بأنها عرضة للزيغ عن الموضوع: قبل الحكم على صحة هذه التهمة لابد من الاشارة الى ان الموضوع لا يعتبر احياناً سيئة من سيئات الطريقة وكثيراً ما يعتبر احدى مناقبها اذا اخذنا المعنى الواسع لهذه الطريقة فطالما يحتاج المدرس الى تبسيط فكرة تعرض للتلميذ قد استوتحتها مادة المدرس او تفسير سؤال اثاره الموضوع وما الى ذلك من احدى نواحي التعلم الذي يحدث بالتداعي او بتنادي المعاني. ومع ذلك كله فإن هذه التهمة التي توجه إلى طريقة المحاضرة من اوهن التهم التي يمكن توجيهها لها فإن كانت هناك طريقة من طبيعتها مجارة الموضوع وعدم الزيغ عنه تلك هي طريقة المحاضرات.

(هـ) عدم ملائمة نضوج التلاميذ للالقاء المتواصل: وهذا ضعف اساسي في طريقة المحاضرات ويصدق كثيراً على تلاميذ المدارس المتوسطة اذ لا يمكن لهؤلاء الاستماع لمدة طويلة دون فترة توقف ولذا يجب عدم الالقاء المتواصل المجرد في المدارس المتوسطة طيلة مدة الدرس المعينة بل لابد ان يصحب الالقاء بوسائل الايضاح او بأسئلة يلقيها على الطلاب.

و) ميل المدرسين الى الاكثار من استعمال المحاضرات: وهذا ايضاً ليس ضعفاً اصلياً بل انها ناتجة من سوء استعمال الطريقة. فبالنظر لسهولتها كان بعض المدرسين يميلون الى استعمال هذه الطريقة في المواطن المناسبة فقط.

ز) عدم قدرة التلاميذ على تحليل المحاضرة وتلخيص نقاطها البارزة: ان هذا الضعف في الحقيقة مستحوذ حتى على طلبة الكليات اذ ان هذه المقدرة تحتاج إلى تنمية وتدريب لانها قدرة خاصة تتضمن تقدير ما جمعه ولخصه آخرون. وهذه العملية لا تقل صعوبة عن الجمع والتنظيم نفسها، ان لم تكن اصعب منها. ولذا فتلخيص المحاضرات يحتاج إلى تدريب ولكن هذا التدريب مهمل في المدرسة الثانوية واهمل معه التدريب، على المدرس الذي يحاول استخدام هذه الطريقة ان يعلم تلاميذه على كيفية الاستفادة من المحاضرات اي كيفية تلخيصها واخذ الملاحظات.

ح) تؤول طريقة المحاضرات غالباً الى مواقف املائية: وهذه تهمة ليست اصيلة ايضاً وانما هي ناتجة من سوء استعمال الطريقة نفسها. فكثير من التلاميذ لا يجيدون تلخيص المحاضرة او اخذ الملاحظات يضطرون الى كتابة كل ما يقوله المدرس. هذا من جهة التلميذ، اما من جهة المدرس فإن بعض المدرسين يأتون بما توصلوا اليه من تحضير ويملونه على طلابهم املاءً.

ط) وأخيراً فمن مواطن الضعف الشديد في طريقة المحاضرات ان المدرس قد يتباعد عن درجة ادراك التلاميذ ومقدرتهم تباعداً كبيراً. ولا يشعر بهذا التباعد -عادة- الا بعد ان يكمل التقرير ويشرع بالاستجواب. وعندئذ ربما يكون قد ابتعد عن مدارك التلاميذ شوطاً بعيداً وقد اضاع وقته بتقرير شيء دون أن يتمكن من تفهيمه وتوضيحه.

٥- اسلوب المحاضرة

متى تستعمل طريقة المحاضرات؟

تختلف الطريقة عادة باختلاف طبيعة المادة التي تدرس فبعض الطريقة تصل لنوع معين من المادة بينما لا تصلح لنوع آخر. وابتاع المدرس الطريقة التي تناسب المادة المراد تدريسها يستطيع الوصول إلى هدفه من جهة ويستطيع الطلاب فهم تلك المادة والاستفادة منها في تهميتهم لقواهم العقلية. من جهة اخرى. وهكذا يصبح لازماً على المدرس ان يتبع الطريقة التي بواسطتها تصبح نتائج التعليم والتعلم نتائج ايجابية نافذة، فان صلحت طريقة الالقاء مثلاً لتدريس مادة ما واعتقد المدرس ان هذه الطريقة تنتج النتيجة المطلوبة من التعليم فعليه اتباعها حالاً. وان لم ير صلاحها فالواجب يتحتم عليه تركها. واستناداً إلى هذا المبدأ في استخدام الطريقة التي تناسب المادة، هناك بعض المواطن التي يمكن فيها استخدام طريقة الالقاء بنوعيتها الاخبار والعرض.

أ) عند تقديم موضوع جديد أو وحدة تعليمية جديدة اذ يحاول المدرس ان يرى العلاقة بين هذا الدرس او هذه الوحدة وبين المجموع الكلي للموضوع، أو ليشير الشوق في طلابه ويحفزهم الى العمل الجديد باثارة المشاكل والاسئلة التي ستحل بواسطة هذا الدرس الجديد.

ب) وتستعمل طريقة المحاضرة ايضاً عند الانتهاء من تدريس هذا الموضوع وهذه الوحدة اي عند التلخيص. وهذا لا يعني ان التلخيص يجب أن يقوم به المدرس دائماً فأحياناً يطلب المدرس من بعض الطلبة بواسطة الاسئلة الاختبارية التي يوجهها اليهم ان يلخصوا الموضوع ولكن المراد هنا ان المدرس عندما يقوم بنفسه بالتلخيص يستحسن اتباع طريقة الالقاء في ذلك.

ت) عندما يرغب المدرس ان يجيب عن بعض الاسئلة او المشاكل التي سبق وان اثرت في درس من الدروس وعندما يرى الوقت والوضع مناسبين لهذه الاجابة اي ان الطلاب مستعدون لتلقي ما سيقوله المدرس فعليه اتباع طريقة الالقاء.

ث) عندما يريد المدرس ان يقدم معلومات اضافية ضرورية على أن تكون جديدة وغير موجودة في الكتب المقررة أو الكتب التي يستطيع الطلاب الحصول عليها. وكذلك اذا كانت هذه المعلومات نتيجة لخبرة المدرس الشخصية او عندما يكون الغرض من هذه المعلومات

تفسير بعض وسائل الايضاح كالرسوم والصور والنماذج والخطوط البيانية والجداول وغيرها. في كل هذه الاحوال يستحسن اتباع طريقة الالتقاء او العرض.

(ج) عندما تفشل الطرق الاخرى في تحقيق الغاية من تدريس مادة ما وتستعمل طريقة التقرير احياناً وعندما يسود الصف شيء من الاضطراب والتشويش من جراء مناقشة او سؤال او جواب فبالالتقاء يستطيع المدرس من جلب الانتباه وتهدئة الطلاب

(ح) عندما يروم المدرس التأثير على شعور طلابه واثار الحماس فيهم يركن الى طريقة الالتقاء او العرض ولا سيما في دروس التاريخ والتربية والوطنية.

وهناك عاملان آخران لهما اثرهما في نجاح طريقة الالتقاء وهما شخصية المدرس ومسؤوليته. فقد سبق أن نوهنا بأثر صوت المدرس في الطلاب فالصوت الذي على وتيرة واحدة لا يبعث على الشوق والاهتمام. وعكسه الصوت العذب الرخيم المتغير في الشدة والارتفاع والذي يدل على النشاط والحماس فله تأثير بليغ في نفوس الطلاب. لذا يتحتم على المدرسين ذوي النواقص الصوتية ان يتجنبوا الالتقاء بقدر الامكان، فقد يكون تأثيره سلبياً في طلابهم. وبالإضافة الى صوت المدرس فلاسلوبه في الالتقاء اثر كبير في نجاحه. فالمدرسون الذين يعرفون مواقع الابتسامة اثناء الالتقاء ويعرفون كيف يتجنبون الجد الزائد والذين لهم اسلوب جذاب يجدون الطلاب ميالين للالصغاء اليهم، هذا ولحماس المدرس المعتدل ولشوقه الظاهر لطلابه اثر في نجاحه ايضاً. لذا وجب ان تكون وقفته في الصف وقفة تتم عن حيوية فيه وعليه ان يخاطبهم رأساً بدون النظر الى أي شيء آخر في غرفة الصف. فللعين قوة غريبة في نقل شعور المدرس الى طلابه وبالنظر المباشر هذا يتوقف المدرس الى معرفة تعابير طلابه الوجهية فيتخذها مقياساً لاهتمامهم وانتباههم وفهمهم ايضاً.

أما أثر مسؤولية المدرس في نجاح الالتقاء فلأنه في هذه الطريقة العامل الفعال، لذا فهو يتحمل مسؤولية ترتيب المادة وتصنيفها تصنيفاً منطقياً وتفهمها لطلابه. وبسبب ذلك نرى ان المادة التي تلقى على طريقة المحاضرة لابد أن تصطبغ بصبغة افكار المدرس الخاص. فلتجنب ذلك على المدرس ان يثير بعض المشاكل التي تتطلب الاخذ والرد لكي لا يضطر الطلاب الى التأثير

بأفكار المدرس وآرائه. ويتحمل المدرس أيضاً في طريقة الالتقاء مسؤولية تشويق الطلاب الى الموضوع فأسلوبه هو الذي يقرر تقريباً مدى انتباه الطلاب ورغبتهم في الاصغاء اليه، وكذلك مقدار ما يستفيدونه يتوقف على كيفية استخدام المدرس لهذه الطريقة،

وللتغلب على الصعوبات التي تعترض الطالب في الفهم على المدرس ان يلجأ الى الوسيلتين الاتيتين:

١- الاعداد والتكرار والتحوير والتأكيد على النقطة الصعبة في الموضوع.

٢- استعمال وسائل الايضاح المحسوسة والتشبيه والمقارنة والنماذج والرسوم والصور وغيرها فنصيب المحاضرة في المواضيع المجردة في المدارس الثانوية الفشل المحقق.

طريقة الاستقصاء

يعتبر أسلوب الاستقصاء، احد الأساليب المتبعة منذ القدم، فقد اعتمد عليه سقراط لاعتقاده بان التعلم عملية يقوم بها المتعلم، عن طريق الاستيضاح، والتساؤل، والاختبار، وإعادة تنظيم أفكاره. أما أرسطو، فقد تمثلت مساهمته في استعمال مبادئ البرهان المنطقي، التي استعملت في الاستقصاء العلمي.

بينما ظهر الاهتمام المعاصر بالاستقصاء، من خلال النظرية الاجتماعية التي ظهرت في مجال التربية، من خلال أفكار جون ديوي (John Dewey) وهارولد روج (Harold rug) (ووليم كيلباتريك William Kilpatrick) الذين اعتبروا أن هدف التربية لا يقتصر على نقل المعرفة للطلبة وإنما إعطائهم الفرصة للبحث، والتساؤل، والاستفسار، وصولاً للمعلومات، أو إعادة بنائها، على أساس جديد، وفي هذا المجال تعد تنمية مهارات الاستقصاء، ومهارات التفكير، من الأهداف الرئيسية للعملية التربوية . وأول من نادى بأهمية الاستقصاء كطريقة تدريس كل من سوخمان Suchman وبرونر Bruner وقد أكدّا على ضرورة توفير بيئة ملائمة للاستقصاء، وتمتاز طريقة برونر Bruner ، بأنها تمكن المتعلم من الاحتفاظ بالمعرفة العلمية لفترة أطول، لأنه بالاستقصاء يكتشف المتعلم المعرفة بنفسه، ويستدعي منه أن يوظفها في مواقف جديدة .ومما سبق يتضح أن

التفاعل بالاستقصاء يحقق للمتعلم تعلمًا ذا معنى Meaningful Learning , ويذكر سوخمان أن إحدى الملامح الرئيسية لطريقة الاستقصاء استخدام الطالب لعمليات التفكير العلمي، كالبحث عن سبب أو تفسير ظاهرة محددة أثناء التعلم، وبهذا يمارس الطلبة مهارات البحث والاستدلال بأنفسهم، وهذا يغير تصورهم للعلم بأنه بنية معرفية ثابتة لا تتغير من حيث وقائعها وصحة مكوناتها، كما وتعكس طريقة الاستقصاء رؤية التربويين في أنه يجب تدريس العلم كمادة وطريقة، وهذا يعني أن يسمح للطلبة بتصميم التجارب واختبار فرضياتهم لحل المشكلات العلمية، وتطبيق المعارف في حالات جديدة مشابهة، وكأنهم يمارسون عمل العلماء في الوصول إلى المعرفة، فهم يسألون ويجيبون وينشغلون بالبحث، ملاحظة وافترضًا وتقييمًا.

ومن التعريفات السابقة للاستقصاء يمكن أن يستخلص بأن الاستقصاء، هو ممارسة المتعلم لمهارات وعمليات عقلية وأدائية معًا في سياق انفعالي ويتم من خلالها إنتاج معلومات وتنظيمها وتقويمها بهدف تفسير موقف معين أو حل مشكلة علمية ما. ولطريقة الاستقصاء آثار إيجابية في عملية التعلم، فهي تعمل على تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة، لأنها تسمح لهم بممارسة مهارات عمليات العلم بأنفسهم، وتوفر لهم نمطية جديدة في التعلم، فهم بها يفكرون كعلماء صغار ويمارسون الإجراءات التي يمارسها العلماء في تنظيم المعرفة واستخلاص المبادئ بعد التوصل إلى المفاهيم المتضمنة في الموقف التعليمي، وتساعدهم على استمرارية التعلم الذاتي، وهذا يساعد المتعلم على بناء ثقته واعتماده على نفسه، وشعوره بالإنجاز واحترامه لذاته، وزيادة مستوى طموحه، وتطوير اتجاهاته واهتماماته العلمية ومواهبه الإبداعية. ومن آثار طريقة الاستقصاء في عملية التعلم أيضا؛ أنها تواجه الطلبة بمشكلة وتدعوهم ليمارسوا التفكير العلمي لحلها، ويختبرون فيها فرصة التفاعل مع الخبرات، وتوفر لهم فرصة طرح التساؤلات والمناقشات، وتوفر لهم فرص التجربة أحيانا وعلى مستويات تعليمية أساسية وثانوية وجامعية.

الآثار الايجابية للتعلم الاستقصائي:

- 1-تدريب الطلاب على البحث عن الحلول العلمية للمشكلة التي تواجههم الأمر الذي يمكنهم من كسب مهارات عقلية عليا.
- 2-تدريب الطلاب على محاكمة أفكار الآخرين لتبين ما هو صحيح وما هو خطأ وبالتالي يتخلصون من التبعية العمياء لهم.
- 3-يزيد من دافعية المتعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.
- 4-يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم.
- 5-يساعد على تنمية الابتكار والإبداع.
- 6-يركز على المدرس كمرشد ومسهل للعملية التعليمية.

معوقات التعلم الاستقصائي:

- 1-طبيعة الطريقة الاستقصائية تتطلب زمناً نسبياً مما قد يترتب عليها عدم إنهاء المقررات والمناهج المدرسية كما تتوقعها وزارة التربية والتعليم.
- 2-تفترض الطريقة الاستقصائية أن الجميع قادرون على الاستقصاء العلمي ، علماً بأنه يوجد فروق بين الطلبة من جهة، وربما ضعف قدرة بعض الطلبة في مراحل معينة من عمرهم، القيام بالاستقصاء العلمي واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية .من جهة اخرى
- 3-تحتاج طريقة الاستقصاء مقدرة فائقة من جانب المدرس لعرض المواقف(المشكلة) أو الأسئلة التفكيرية لاستثارة تفكير الطلبة وحثهم على البحث والاستقصاء العلمي.
- 4-احتمال تسرب اليأس إلى المدرس والطالب، سواء بسواء، خاصة إذا ما فشل احدهما (أو كلاهما) في توجيه العملية الاستقصائية أو تنفيذها.
- 5-بعض الوسائل والمراجع لا تكون متوفرة.

6-قد تؤدي إلى صعوبة في ضبط الصف.

وعلى الرغم من الانتقادات السابقة فإن العائد منها يجعل التضحية في سبيل ممارستها ولو جزئياً في بعض الموضوعات أمراً ضرورياً ويبقى الحكم بالنجاح على استخدامها مرهوناً بكفايات المدرس ومهاراته والقدرة على معرفة ماذا يختار؟ ولماذا؟

ويصنف التربويون والباحثون الاستقصاء كطريقة تدريس إلى:

-الاستقصاء التعاوني: وبه يحث الطلبة على التعاون فيما بينهم كمجموعات.

-الاستقصاء الهادف: وبه يوجه الطلبة سؤال بحثي يركز على مهارة خاصة أو على هدف معين، وقد يكون هذا الاستقصاء موجهاً.

-الاستقصاء الحر: أو المفتوح ويتم به تطبيق نشاطات استقصائية مفتوحة النهاية، ولا يكون الهدف فيه معالجة المشكلات العلمية بقدر ما هو ممارسة عمليات العلم.

وللإستقصاء أساليب منها؛ أسلوب الاستقصاء بالتجريب، وأسلوب الاستقصاء العقلاني، وأسلوب الاستقصاء بالبحث، وأسلوب الاستقصاء بالأسئلة، وأسلوب الاستقصاء العملياتي(نموذج بياجيه)، وأسلوب الاستقصاء المفاهيمي، الذي له أنماطاً متعددة مثل نمط سوخمان للأحداث المتناقضة، ونمط تنبأ لاحظ فسر

طريقة سوخمان للأحداث المتناقضة كأحد طرق الاستقصاء:

مفهوم الأحداث المتناقضة:

، يعرف فريدل Friedl1997 الأحداث المتناقضة، بأنها أحداث تجري بشكل يختلف عما يتوقعه الفرد كأن يصعد الماء إلى أعلى؛ فيحدث لدى المتعلم شعور داخلي يتضح فيه الرغبة الشديدة في المعرفة اللازمة لحل هذا التناقض، وفي هذا يكون الفهم الأفضل للمادة.

أهداف طريقة سوخمان للأحداث المتناقضة:

1. تنمية قدرات حل المشكلات :عندما يقوم الطالب بعرض تجربته على البقية، فإنه يعرض مشكلة تحتاج إلى حل، ويقوم بقية الطلبة بالبحث عن حل للغز الذي يعرضه، فيبدأ زملاؤه بتجريب جميع المسارات للوصول للحل، ويبدأ بطرح أسئلة النعم واللا، على أمل أن يقودهم أحدها إلى حل اللغز

٢- .لعب دور العالم الصغير :حيث يلعب الطالب دور العالم الصغير أثناء عرضه لتجربته على مجتمع العلماء الصغار، فيكون هو الخبير الذي يعرض اكتشافه، وهم يحاولون استدراجه ليبوح بالأسرار التي يحملها .كما أن مجموعة الزملاء يلعبون دور العالم أيضاً، حيث يعملون على صياغة أسئلة مرتبطة بالظاهرة للوصول إلى تفسير لها.

3-تنمية قدرة التساؤل :تفتقر كثير من صفوف التدريس لفرص تعمل على تنمية قدرة التساؤل لدى الطلبة، في الوقت الذي تعتبر فيه عملية التساؤل هي أساس الاكتشافات والابتكارات العلمية، ولولا التساؤل لما بنيت نظريات علمية كبرى كالنظرية النسبية وميكانيكا الكم وغيرهما .إن طريقة سوخمان الاستقصائية تتيح الفرصة للطلبة للتساؤل مراراً وتكراراً بغية الوصول إلى تفسير للظاهرة المعروضة أمامهم، تماماً كالعلماء

٤- صياغة الفرضيات :إن الطلبة بتساؤلاتهم المتتالية يطرحون فرضيات متنوعة للظاهرة الماثلة أمامهم، ومن ثم يتأكدون من مدى صحتها عندما يطرحون هذه الأسئلة.

5. طرح الأسئلة السابرة :إنها مهارة تحتاج إلى مستوى عال من الذكاء والفتنة، حيث يتم التدرج في صياغتها وطرحها بصورة تؤدي في نهاية المطاف إلى الوصول إلى التفسير الصحيح.

6.تنمية الفضول العلمي :إن التجربة بما تحمله من أحداث متناقضة مع ما عايشه الطالب مسبقاً، والرغبة في الوصول إلى تفسير لهذه الظاهرة، والعلم أن العارض للتجربة لديه علم بهذا التفسير كلها عوامل يبدأ معها العقل بالحيرة والبحث عن ما يشبع فضوله.

7. **التشويق والمتعة**: لا شك أن إعطاء المبادرة للطلبة لإدارة تعلمهم بأنفسهم يضيف على الموقف التعليمي جواً من المتعة والتشويق، والتي تعتبر من العناصر الأساسية للعملية التعليمية.

8. **تنمية التفكير العلمي**: إن البحث عن حل للحدث المتناقض من خلال صياغة الفرضيات واختبارها، والتمرس على عملية التساؤل، وتفسير الظاهرة المعروضة، تجعل الطلبة يمارسون العناصر الأساسية للتفكير العلمي.

صور تطبيق طريقة سوخمان للأحداث المتناقضة:

- الصورة الأولى: يمكن التطبيق في غرفة الصف، وذلك بتقسيم الطلبة إلى عارضين ومستكشفين، ثم يتم تبديل الأدوار عند التطبيق على موضوع آخر، وهكذا.

- الصورة الثانية: يمكن التطبيق في احتفالية أو معرض عام للتدريس، حيث تقوم مجموعة من الطلبة المتطوعين بدور العارضين لتجارب مختلفة، وزوار المعرض هم المستكشفون.

- الصورة الثالثة: يمكن للمدرس أن يقوم بنفسه بدور العرض أحياناً، والطلبة هم المستكشفون، ويسألون حتى يتوصلوا إلى التفسير الصحيح عبر سلسلة من أسئلة ال (نعم) و ال (لا)

مراحل استخدام الأحداث المتناقضة في التدريس:

1- مرحلة تقديم الحدث المتناقض: ويتم في هذه المرحلة عرض الحدث الذي تأتي نتائجه بشكل غير متوقع مما قد يؤدي إلى جذب انتباه الطلاب، ويجعلهم في حالة من القلق وعدم الاتزان، مما يولد عندهم العديد من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات، فتزداد الدافعية لديهم والتي تشجعهم في البحث في طريقة حل التناقض.

2- مرحلة الاستقصاء لحل التناقض: يسعى الطلاب في هذه المرحلة إلى إزالة القلق وعدم الاتزان الناشئ عندهم؛ لذا فإنهم سوف ينشغلون بنشاطات مفيدة تشتمل على الملاحظة، وتسجيل البيانات

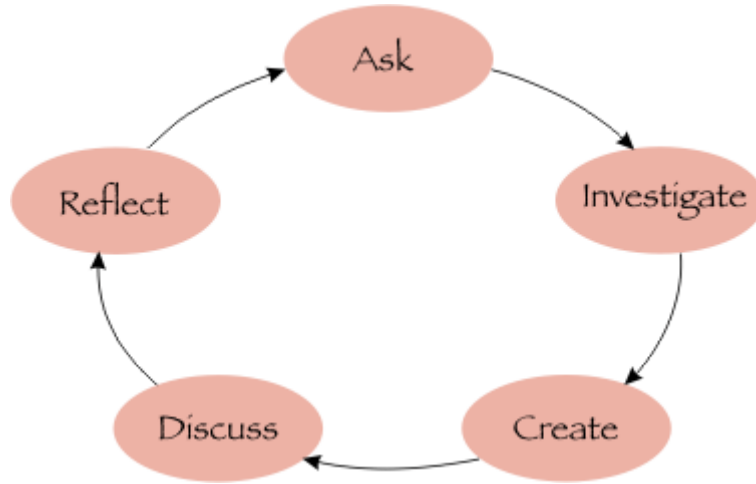
لتحديد الجوانب المختلفة للمشكلة، والتصنيف، والتنبؤ، والتجريب، وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها تمهيداً لحل هذا التناقض.

3-مرحلة حل التناقض: وفي هذه المرحلة يسعى الطلاب إلى حل التناقض بأنفسهم، مستخدمين النتائج التي توصلوا إليها في مرحلة الاستقصاء، وقد يستفيدون من توضيحات المدرس ومن المراجع الأخرى في صياغتهم لتفسير التناقض.

مثال على الاستقصاء:

حلقة الاستقصاء: استكشاف المفهوم بناء على الخبرات السابقة) أسئلة، عملية البحث عن ممكنات الإجابة، بناء المفهوم بشكل مشترك مع الطلبة، التعبير عن ما توصل إليه الطلبة بصور مختلفة، عملية التأمل

الاستقصاء كطريقة تدريس لمعلمي المواد تختلف عنها في تدريس طلبة الجامعات.



الموضوع: التعلم في سياق

يتردد توجه " التعلم في سياق "في معظم مواد الدبلوم .لكن ماذا يعني التعلم في سياق؟ يمكن أن ندرس هذا الموضوع من خلال حلقة الاستقصاء.

1-استكشاف الموضوع عبر الأسئلة) ربط الموضوع بالمعرفة السابقة لدى الطلبة

أ -ماذا يعني السياق؟

ب -من يعطي مثال على تعلم يحدث في سياق؟

ت -ما أهمية التعلم في سياق؟

2-عملية البحث عن الإجابة عبر توفير مصادر متنوعة تتحدث عن الموضوع مثل قراءة

للنصوص فيها مضامين تساعد الطلبة على بناء فهم للسياق

أ -قراءة النصوص المختلفة التي تتحدث عن السياق

ب -مقارنة بين التوجه الذهني والتوجه السوسولوجي

ت -نظرية النشاط وعلاقتها بالتعلم في سياق

ث -مفهوم وفيغوتسكي مقابل مفهوم بياجيه للسياق

ج -مفهوم هايدغر مقابل مفهوم فيغوتسكي للسياق

ح -علاقة التبادلية بين الموضوع(الشخص) والغرض

3-عملية البناء :مساعدة الطلبة على بناء مفهوم مغاير لمعنى السياق بناء على البحث السابق

أ -من خلال المجموعات يتم مناقشة المقالات التي تم بحثها بهدف استخلاص معان للسياق

ب -دور إسنادي لمعلم المادة :مقارنة المفهوم الجديد بالمفهوم السابق، دعم تفكير الطالب، إظهار

بعض الركائز الأساسية للقراءات وتوجيه الطلبة نحوها، الخ

4-التعبير عن المفهوم الجديد بطرق مختلفة:

أ -جعل كل مجموعة تكتب المفهوم الجديد للسياق، وربط هذا المفهوم بالتعلم

ب -يقيم معلم المادة المفاهيم وعملية ربط المفهوم بالتعلم

ت -يوزع المفاهيم التي اكتشفتها كل مجموعة إلى المجموعات الأخرى

ث -مساعدة الطلبة على التعبير عن المفهوم بطرق مختلفة :الرسم، المقالة، عرض على البوربوينت، بوسترات، ورشات عمل بسيطة، الخ

5-التأمل بمخرجات المجموعات فيما يخص التعلم عبر سياق والتوسع فيه عبر التالي:

أ -عرض ما هو مشترك بين المجموعات بخصوص ما توصلوا إليه حول التعلم في سياق

ب -عرض ما هو مميز

ت -طرح أسئلة جديدة حول الموضوع

ث -كتابة حالات دراسية تتمركز حول التعلم ضمن سياق

ج -نقد حصص تفتقر إلى التعلم في سياق وتطويرها

ح -استكشاف محددات التعلم في سياق حسب التوجه.

إستراتيجية التعلم بالاكتشاف

الاكتشاف: هو عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل .ويمكن تعريف التعلم بالاكتشاف على انه التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة حيث تمكن الطالب من تخمين، أو تكوين فرض، أو أن يجد حقيقة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام المشاهدة والاستكمال أو أية طريقة أخرى . وتعتبر طريقة التعلم بالاكتشاف من أروع الطرق التي تساعد الطلبة على اكتشاف الأفكار والحلول بأنفسهم وهذا بدوره يولد عندهم شعورا بالرضى والرغبة في مواصلة العلم والتعلم ويفسح لهم المجال لاكتشاف أفكار جديدة بأنفسهم.

أهمية التعلم بالاكتشاف:

1-يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذا يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.

2- يوفر للمتعم فرصا عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.

3- يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

4- يعود المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية.

5- يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم.

6- يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.

7- يزيد من دافعية الطالب نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

وصف لاستخدام طريقة التعلم بالاكتشاف:

1- يجب إن يكون المبدأ أو المفهوم المراد اكتشافه واضحا في ذهن المدرس وذلك يساعد على اختيار الأمثلة أو الأسئلة التي سوف يقدمها.

2- يجب إن يأخذ المدرس أو المدرسة في اعتبارهم العوامل ذات الصلة قبل أن يقرر هل يستخدم هذه الطريقة أم لا فبعض المبادئ معقدة لدرجة تكون طريقة الاكتشاف فيها غير فعالة.

3- أيضا يجب الأخذ في الاعتبار قبل أن يقرر هل يستخدم اكتشافا استقرائيا أم استدلاليا أو هما معا.

طرق التدريس بالاكتشاف:

هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المدرس للطلاب وهي:

1. الاكتشاف الموجه:

وفيه يزود المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، وتتاسب هذه الطريقة طلبية المرحلة الأساسية.

2. الاكتشاف شبه الموجه:

وفيه يقدم المدرس المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيد ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات.

3. الاكتشاف الحر:

وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

دور المدرس في التعلم بالاكتشاف:

- 1 . تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة .
- 2 . إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .
- 3 . صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين .
- 4 . تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون .

5 . تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

طريقة حل المشكلات

إن من أهداف التربية العلمية في العصر الحديث تربية أفراد مبتكرين لا منفذين تابعين، لهذا وجب الاهتمام بصورة أساسية بتدريب الطلبة على استعمال أسلوب البحث العلمي، وإكسابهم المهارة في التخطيط وتعليمهم كيفية الحصول على المعرفة من مصادرها الأولية كالتجارب والملاحظات الميدانية، لهذا برزت الحاجة إلى طرائق وأساليب حديثة تنمي لدى الطالب حب العلم والتحلي بالروح العلمية وما تقتضيه من بحث وتجريب وتدقيق وموضوعية.

وإن التطور العلمي والتكنولوجي عكس آثاره على أساليب وطرائق التدريس والتفكير العلمي والبحوث والمناهج والتخطيط التربوي، فبث فيها روح المواجهة والتطور، لذا فإنه منذ عام ١٩٤٧ تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت طرائق التدريس وفاعليتها في التدريس، وأجمعت أكثر البحوث والدراسات على أن أكثر طرائق التدريس كفاية هي طريقة حل المشكلات. والعديد من الدول المتقدمة توظف موضوع حل المشكلات في عملية التعليم والتعلم منذ بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من العلماء أمثال ثورندايك و كوهلر ، ويمكن أثبات ذلك من خلال البدايات التالية التي تجسدت من خلال الاستنتاجات المتراكمة للباحثين:

- فربط العالم جون ديوي التفكير المنتج بالطريقة المطبقة في حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية الى المشكلات الاجتماعية المعقدة والمشكلات المجردة.
- ويعتبر جانيه حل المشكلات أعلى أنواع التعلم.
- ويصرح العالم بروني بمبدئه الشهير الذي ينص على ان المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المكتشفة فقط بل ان الأهم سلسلة العمليات المؤدية الى هذه النتيجة وهو ما ينطبق على عملية حل المشكلات.

- ويؤكد العالم وليم برونل على ان احد عوامل التعليم الجيد هو المام المدرسين بكيفية تفكير الطلبة عندما يواجهون مواقف او مشكلات غير مألوفة لديهم.

ويشير كل من الشناوي وعبد الرحمن لطريقة حل المشكلات حيث يقولان بأن "الإنسان يمضي في حياته اليومية في اطار علاقة بينه وبين بيئته وعندما تتعرض هذه العلاقة للاختلال فان الفرد يعاني من مشكلة أو مشكلات".

وعلى الرغم من أن حل المشكلات عملية سلوكية سواء ظاهرة (أفعال وأقوال) أو داخلية معرفية من شأنها أن:

- تقدم نوع من الاستجابات ذات الفاعلية الممكنة لموقف المشكلة
- تزيد من احتمالية اختيار أكثر الاستجابات فعالية بين هذه البدائل أو (الاستجابات) المتنوعة.

ويعرف (جانيه) حل المشكلات بأنها "نتاج متوقع ومنطقي لتعليم المفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الابداع" ويعرفها الامين بأنها تطبيق المعارف او المهارات او الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الابداع الذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل.

وأن مصطلح المشكلة في التربية يعني ذلك الموقف الذي يمر به الطالب عن تخطيط وقصد، أو دون قصد، ويكون مطالباً بإيجاد حل له مع توفير الرغبة لديه للوصول إلى الهدف.

ويسهم أسلوب حل المشكلات المستخدم في تدريب المتعلم وبدرجة عالية على التفكير المنطقي، وأنه يركز على انتقال أثر التعلم في موقف معين على مواقف أخرى ويمكن الاستدلال على فعالية اسلوب التدريب المستخدم في ضوء قدرة المتعلم على أداء سلوك معين لم يكن قادراً على أدائه من قبل بدرجة كبيرة من الاتقان وقد يكون هذا السلوك سلوكاً بسيطاً مثل القدرة على الاستجابة لشيء بسيط ويتدرج هذا السلوك في التعقيد إلى أن يصل إلى أعلى درجة في التعقيد مثل القدرة على حل المشكلة.

واعتقد ديوي بأن التعلم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهم الطالب وتتصل بحاجاته وتحفزه إلى القيام بنشاط من أجل الوصول إلى حل لهذه المشكلة، وقد يكون النشاط عشوائياً وقد يكون قائماً على التبصر والتوجيه، فيحدد المشكلة ويضع المصادر لجمع الأدلة، وبعد ذلك يقبل الفرضية أو يرفضها.

وقد تضمن أنموذج ديوي خمس خطوات هي:

١. الشعور بالمشكلة: ويعني ذلك أن ندرك عناصر الموقف المشكل وأن يتوفر الدافع للحل.
 ٢. تحديد المشكلة: ويعني ذلك تحديد العوامل المهمة الكامنة خلف هذه المشكلة.
 ٣. وضع الفرضيات: باعتبارها حلولاً ممكنة.
 ٤. اختبار الفرضيات: بتحديد الأدلة وتحليلها مع إصدار الحكم على صحة الأدلة.
 ٥. الوصول إلى النتائج: ثم التعميم وذلك عن طريق قبول الفرضية التي دعمت بالأدلة، ثم صياغة تعميم يشتمل على العلاقة بين عدد من المفاهيم.
- ويعتقد أن هناك ثلاث نماذج من طرق حل المشكلات:

- الطريقة الاستقصائية.

- الطريقة الاستكشافية.

- طريقة صنع القرار.

وإن أبسطها هي طريقة الاكتشاف التي تستعمل في المرحلة الابتدائية من أجل حل المشكلات، وأعقدها طريقتي الاستقصاء وصنع القرار، اللتان ينبغي استخدامهما في المرحلتين الثانوية والجامعية ويصنف المختصون في مجال طرائق التدريس طرق حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الأفراد المتعلمين، إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها، وهما:

١. طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلى ذلك تعرف بأنها كل نشاط عقلي هادف من يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل مشكلة ويتضمن الخطوات الآتية:

- إثارة المشكلة والشعور بها.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.
- فرض الفروض المحتملة.
- اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حلاً للمشكلة.

٢. طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري أو الابداعي، وتتصف هذه الطريقة بأنها:

أ) تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى الطالب او مع من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها، لا يستطيع أن يدركها العاديون من الطلبة أو الأفراد، وذلك ما اطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات، كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أم التوصل إلى الناتج الابتكاري.

ب) تحتاج إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أم التوصل إلى الناتج الابتكاري.

وهناك عدد من المبررات التي توجب استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس هي:

- ١- إن المعرفة متنوعة لذلك لابد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات المعرفة المختلفة.

٢- إن مهارة التدريب على التفكير من أهم المهارات التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمهم وتحسين ظروف حياتهم.

٣- ان مهارة حل المشكلات هي مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزويده بآليات الاستقلال. وتؤهل هذه الطريقة الطالب لامتلاك مهارات حل المشكلات التي تواجهه في المجتمع الذي يعيش فيه، وتعتبر هذه الطريقة من الطرائق الفعالة في التدريس، ذلك انها تهدف إلى جعل الطالب فعالاً في البحث عن حلول لمواجهة تلك المشكلات التي هي ناتج طبيعي من تفاعل الانسان مع البيئة

أنواع المشكلات بحسب تعقيدها:

١. مشكلات بسيطة لا يحتاج حلها إلى اجراءات معقدة أو أي تفكير عميق، انما يكون حلها مباشراً باستخدام قانون أو نظرية معينة.

٢. مشكلات صعبة نوعاً ما، لا تتوفر لدى الطالب في نفس الوقت معلومات كافية لحلها فتستدعي وقتاً لتجميع البيانات والمعلومات عنها من أجل الوصول إلى حلها.

٣. مشكلات صعبة، بياناتها غير متوفرة وتحتاج إلى مستويات عليا من التفكير.

وقد حصر ريثمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع حسب درجة وضوح المعطيات وهي:

١- مشكلات تحدد فيها الأهداف والمعطيات بوضوح تام.

٢- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة والأهداف غير محددة بوضوح تام.

٣- مشكلات أهدافها محددة وواضحة ومعطياتها غير واضحة.

٤- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

٥- مشكلات لها اجابة صحيحة، ولكن الاجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى

الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

خطوات طريقة حل المشكلة

١. يعرف المدرس موقفاً تعليمياً يتضمن مشكلة تبدو جديدة تثير الاهتمام، أو أن الطلبة هم أنفسهم يختارون مشكلة تقع في بؤرة اهتمامهم، وتعتبر هذه الخطوة مرحلة الإحساس بالمشكلة.
٢. يتأكد المدرس من أن الطلبة قد فهموا طبيعة المشكلة ويستطيعون التعبير عنها بلغتهم، ويميزون ملامحها الأساسية، وتسمى هذه الخطوة بتحديد المشكلة وصياغتها، ويعني ذلك أنه ينبغي أن تصاغ المشكلة اجرائياً مع وضع بعض المعايير للحلول الناجحة.
٣. يتيح المدرس فرصة للطلبة لاقتراح حلول مختلفة يستخدمون فيها التفكير المتشعب وتصاغ هذه الحلول على شكل فرضيات، وهي مجرد تخمينات تحمل حلاً مقترحة.
٤. يجمع الطلبة المعلومات ذات العلاقة بكل حل بطريقة تساعد في اثبات أو نفي الفرضيات ويكون للمدرس دوراً في توجيه الطلبة إلى مصادر المعلومات، وفي هذه المرحلة تحفز الخبرات السابقة لغرض الاستفادة منها في تبويب المعلومات ومناقشتها.
٥. يتوصل الطلبة إلى إن هناك عدة حلول لكل منها مزايا خاصة، وبعد مقارنة هذه الحلول على أساس معايير معينة يختارون الحل الأفضل، وهذه المرحلة تدعى مرحلة اتخاذ القرار.

مزايا طريقة حل المشكلة

- ١- يعمل على رفع درجة التشويق الداخلي للمتعلم خلال التعلم الصفي والحياة المدرسية.
- ٢- يساعد في ربط العمل المدرسي بخبرة الطلبة الحياتية.
- ٣- يساعد في تنمية مهارات العمل الجماعي عند الطلبة في مواقف الحياة اليومية وفي وظائفهم المستقبلية.
- ٤- تنمي القدرة على البحث والثقة بالنفس.
- ٥- تساعد كثيراً في تنمية مهارة التفكير العلمي.

٦- يكون المتعلم فيها ايجابياً مما ينمي فيه روح التعاون.

صعوبات حل المشكلة:

١. عدم تغطية موضوعات المنهج بشكل منظم عند جميع الطلبة لتفاوت الوقت الذي يلزم كل واحد منهم أو كل مجموعة للاشتراك في نشاطات حل المشكلة.

٢. عدم انجاز النشاطات في اثناء الحصص الصفية العادية عند بعض مجموعات من الطلبة وبالتالي ظهور المشكلات الادارية.

٣. تتطلب هذه الطريقة خبرات عالية قد تتوافر في الوقت المحدد، لذا فإنه ينصح بإقامة دورات قبلية للمدرسي كي يتقنوا تلك الخبرات ومن ثم البدء بتنفيذ هذه الطريقة.

٤. يحتاج المدرسون في نشاطات حل المشكلة الى انتباه شديد، والبقاء في حالة حذر، والتعامل مع افراد ومجموعة صغيرة بدلاً من الصف المتكامل، مما يلقي عليهم مسؤولية اكبر في التحضير والتخطيط، وهذا الجهد قبل النشاط وفي اثنائه وبعده. لكن الخبرة المتراكمة من خلال اختيار النشاطات والتخطيط لها لانجازها خلال درس واحد أو درسين مع تنظيم البرنامج المدرسي والصفى وادارته في ضوء هذا الاعتبار، تجاوز بعض الصعوبات، وأما الجهد الكبير المتعب الذي يتوقع المدرس بذله في البداية، فإنه يتضاءل مع مزيد من الخبرة والتجربة. وعند التخطيط لطرح مشكلة يراد لها حلاً، لابد أن تستحضر جملة من العوامل التي تهيئ مستوى من التفكير يتناسب مع متطلبات الحل، ومن هذه العوامل:

١- قدرة الطلبة على استرجاع المعلومات والخبرات السابقة.

٢- التأكيد من أن الطلبة قادرين على استثمار هذه المعلومات والخبرات خطوة أولى للحل.

٣- كون المشكلة قابلة للحل.

٤- ينبغي أن تكون قدرات المتعلمين متلائمة مع حجم المشكلة.

وتنفذ طريقة حل المشكلات بأساليب عديدة منها:

أ) أسلوب التدريب العملي: حيث تكون المشكلات أقرب للواقع خاصة تلك التي في المجال الصناعي والحرفي والمهني عموماً، ويتطلب هذا الأسلوب بيئة عملية واقعية، ومشكلات يترتب من أجل حلها مهمات اجرائية تسند إلى الطلبة، ثم مشرف (مدرس) يراقب الاداء ثم يقومه. وينفع هذا الاسلوب في تدريب الاطباء الجدد والطلبة المدرسين، وكذلك العاملين في المصارف والمهن الحياتية الاخرى.

ب) أسلوب العصف الذهني: ويعني استظهار كل ما في العقل من أفكار حول مشكلة ما، إن هذا الاسلوب يستدعي أمرين: المشكلة المطروحة وعقل المتعلم على أن يتحدى احدهما الآخر، فهو بذلك أسلوب من أساليب التفكير الابداعي الذي يمكن المدرس الفعال من استثارة افكار الطلبة حول مشكلة ما ذات أهمية

ج) أسلوب المحاكاة: ويعني ذلك أن يوضع المتعلم في موقف يشبه الموقف المشكل ليحاكيه ويحصل بعد ذلك على تغذية راجحة تدفعه للوصول إلى الحل، ويستفيد المتعلم من هذا الاسلوب تعديلات كثيرة في سلوكه مما يدفعه لتطبيق السلوك المعدل في مواقف متشابهة. والتعليم المصغر لمثل هذا الأسلوب، حيث كيف للطلبة المدرسين مواقف مصطنعة متشابهة ليمارسوا دور المدرس مع مجموعة قليلة من الطلبة، ولكن بوضع يشبه إلى حل كبير الموقف الصفي الاعتيادي

٣. طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري أو الإبداعي

وتتصف هذه الطريقة بأنها:

أ. تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى الطالب أو مع من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها، لا يستطيع أن يدركها العاديون من الطلبة أو الأفراد، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات.

ب. تحتاج إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أم التوصل إلى الناتج الابتكاري.

أسلوب العصف الذهني

إن أول من ابتدع طريقة العصف الذهني هو العالم (Osborn) عام (١٩٣٨م) وكان يشتغل في شؤون النشر والدعاية والإعلام فلم يهتم بصياغة الأسس النظرية التي قامت عليها حيث لم يكن مهتم بالجانب التنظيري لهذه الطريقة فان كل ما كان يشغله هو الوصول إلى حلول عملية للمشكلات التي تعانيها دور النشر ومؤسسات الدعاية والإعلان التي كان يديرها. وإنما صاغها باحثين آخرون أمثال (Barnes) اهتم بها ووضعها في نظرية لكي يتم المحافظة عليها وإمكانية تطويرها. واستمدت هذه الطريقة من الهندوس (الديانة الهندوسية) فقد استخدموها الهندوس قبل (٤٠٠) سنة وكانت تسمى (prai - Barshana) وتعني الجانب الذي يقع خارج نطاق التفكير ويتم تقويمه، أما Barshana فتعني السؤال. ولقد تبين (Osborn) إن كل المجالات التي تحتاج إلى إثارة تفكير تهدف إلى إنتاج قائمة الأفكار التي سيتم تقويمها لاحقاً.

وقد عرف (ستيفن، ١٩٩٠) العصف الذهني بأنه "نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وبالتالي يتطلب تضافر التفكير وخاصة عندما يصعب على الطالب حل المشكلة لوحدة".

أهداف التدريس باستخدام أسلوب العصف الذهني:

١. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
٢. تحفز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
٣. أن يعتاد الطلاب على احترام آراء الآخرين وتقديرها.
٤. أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.

الاتجاهات السيكولوجية للعصف الذهني

هناك عدد من الاتجاهات يمكن من خلالها تسليط الضوء على العصف الذهني وكما يأتي:

١. الاتجاه الفلسفي: تعد الفلسفة البنائية لمبادئ بياجيه ضمن الاتجاه المعرفي، وتهدف الفلسفة البنائية إلى تقديم المساعدة لتخزين أساسيات المعرفة في الذاكرة، لتكون ركيزة علمية سليمة لديه، وهي ما يدعى البنية المعرفية، حتى يتمكن من استخدامها في مواقف تعليمية أخرى، بصفتها حلاً للمشكلات التي تواجهه في مجالات الحياة، كما تهدف هذه الفلسفة إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال قيام المتعلم مناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي تسهم في حلها أو مناقشة تلك الحلول المقترحة مع زملائه، ثم تصنيف هذه الحلول بصورة عملية، وتقوم الفلسفة البنائية على المبادئ الآتية:
 - التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه، وإن التعلم عملية بناء تراكيب جديدة تنظم تفسير خبرات الفرد في ضوء المعطيات وإن المتعلم يبذل جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بنفسه.
 - المعرفة القبلية للتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
 - هدف التعلم في الفلسفة البنائية هو إحداث التوافق والتكيف مع الضغوط المعرفية لدى المتعلم وتعني عناصر الخبرة التي يمارسها الفرد والتي لا تتوافق مع توقعاته والمخططات الذهنية التي يمتلكها المتعلم فتحدث له حالة من الاضطراب المعرفي.
 - مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية في مناخ تعليمي تتوافر فيه أفضل ظروف التعلم.
٢. الاتجاه المعرفي: يرى المعرفيون أن ازدحام المعلومات والخبرات يؤدي إلى تلف بعض الأفكار والحيلولة دون ظهورها على الرغم من كوننا أفراداً واعين ونشطين ومنظمين لخبراتنا، لذا كثيراً ما تخضع أفكارنا للنقد، وهذا ما يمنع ظهورها إن هذه المعوقات التنظيمية تحول دون ظهور الأفكار لدى أطفالنا وطلابنا، وقد تم تجريب أسلوب العصف الذهني على طلبة المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بتجميع التلاميذ حول مائدة وتقديم مشكلة ما، ثم تسجيل الأفكار دون تدخل من قبل المعلم/المعلمة، ثم مناقشة الأفكار في نهاية الجلسة.

ينطلق منظروا النظرية الترابطية من تفسيرها للظواهر من المسلمات الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في علاقات وارتباطات بين المثيرات والاستجابات (م ← س) حيث تشير (م) إلى المثير ويشير (س) إلى الاستجابة، وإن من افتراضات هذه النظرية أن أقرب التداعيات إلى الذهن هي الأفكار المعتادة أو المألوفة، ولكي نصل إلى الأفكار الأصلية أو التي تتسم بالتفرد والمهارة لا بد أن تستند إلى ذخيرتنا من الأفكار التقليدية أولاً والتداعيات الغريبة ومحاولة الخلاص من سيطرتها على تفكيرنا، وهذا المبدأ أو الافتراض استند عليه في أسلوب العصف الذهني، حيث أن أحد مبادئ الكم أهم من الكيف، أي كلما زاد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

هذا وقد اختلف الارتباطيون فيما بينهم في الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الارتباطات فمنهم من يرى أن للظروف دوراً هاماً في تكوين الارتباطات وتقويمها، ويأتي على رأسهم (ثورندايك، وسكينر) اللذان يؤكدان أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة في تقوية ارتباطها بالمثير، ومنهم من يرى أن العناصر الارتباطية قد تستثار مقترنة زمنياً بعضها ببعض الآخر عن طريق وساطة عناصر أخرى مألوفة، ويمثل هذا الاتجاه (جفري، ومدينك) وغيرهم، ونجد هذا الأسلوب في الميادين التي تعتمد على استخدام الرموز مثل الرياضيات والكيمياء.

٤. الاتجاه النفسي: هناك اتجاهان أساسيان في نظرية التحليل النفسي هما:

أ. نظرية التحليل النفسي التقليدية لفرويد.

ب. النظرية التحليلية الجديدة والتي يمثلها تلاميذ فرويد واتباعه ومنهم (يونغ، وأدلر، وهورين)

وإن إجراء مقارنة بسيطة بين تقنيات التحليل النفسي التقليدي (الفرويدي) في التداعي الحر، وأسلوب العصف الذهني، عصف الدماغ، بعد تأثير التحليل النفسي التقليدي في العصف الذهني وذلك أن المريض الذي يعالج بطريقة التحليل النفسي بعد أن يبدأ في الاسترخاء على الأريكة التقليدية يتوافر له الراحة والاسترخاء التام.

يطلب منه المعالج أن يحكي كل شيء يخطر على باله مهما كان الشيء، والهدف من ذلك هو تحرير الجانب المكبوت وفك القيود والوصول بالفرد إلى أسباب صراعه وحل عقده، وهذه الطريقة تقوم على الترابطات والتداعيات الحرة، وهذا ما نلاحظه في أسلوب العصف الذهني الذي يشير إلى المبدأ نفسه، وأن اختلفت في أهدافها وأصولها الايحائية فإنها تستند أيضاً إلى الترابط الحر، وتشكيل أنموذج من نماذج التعلم الجماعي.

أهمية العصف الذهني:

١. أهميه حدسية: إن الحكم المؤجل ينتج مناخ إبداعي حيث لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلف مناخ حر للجاذبية الحدسية بدرجة كبيرة.
٢. عملية بسيطة: لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد النقد أو التقييم.
٣. عملية مسلية: المشاركة تكون فردية أو جماعية لحل المشكلة والاشتراك في الرأي يتم بمزج أفكار غريبة وتركيبها.
٤. عملية علاجية: الفرد له حرية الكلام والمشاركة فلا يوجد فرض لرأي أو فكرة.
٥. عملية تدريبية: هي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والتدريب على التفكير.
٦. عملية جماعية تعاونية: يمكن المشاركة فيها من مختلف التخصصات بحيث تنتج أفكار أو حلول متنوعة للمشكلة الواحدة.
٧. الاندماج في الأفكار: إن الإنتاج الفكري والابتكار الذي يتولد عن طريق العصف الذهني هو توليد أفكار من الاحتكاك بين الأشخاص حيث قد تكون فكرة شخص مبنية أو مستندة على فكرة شخص آخر مما يؤدي إلى عملية بناء الأفكار.
٨. التحرر من القيود: عملية تحرر من القيود التي يفرضها الفكر التقليدي التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار لكن هذه الطريقة تؤدي إلى إنتاج أفكار متتالية ومتناوبة وليس فقط إيجاد حلول للمشكلات.

٩. يتم استخدام القدرات العقلية العليا حسب تصنيف بلوم (تحليل، تركيب، تقييم).

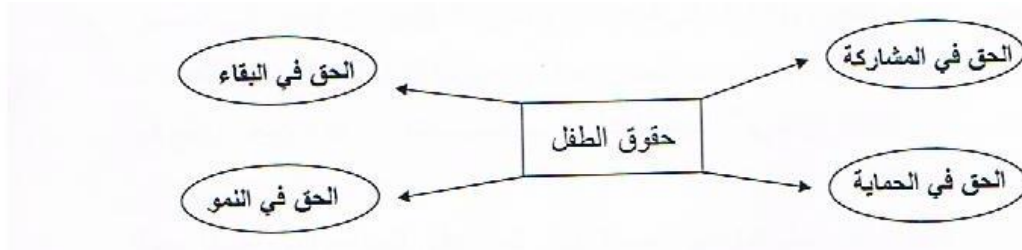
١٠. يجعل نشاط التعليم أكثر تركز حول الطالب مما يشجع الطلاب على إيجاد أفكار جديدة وعلى التقليل من الخمول الفكري وتنمية التفكير الابتكاري.

خرائط المفاهيم: Concept Maps :

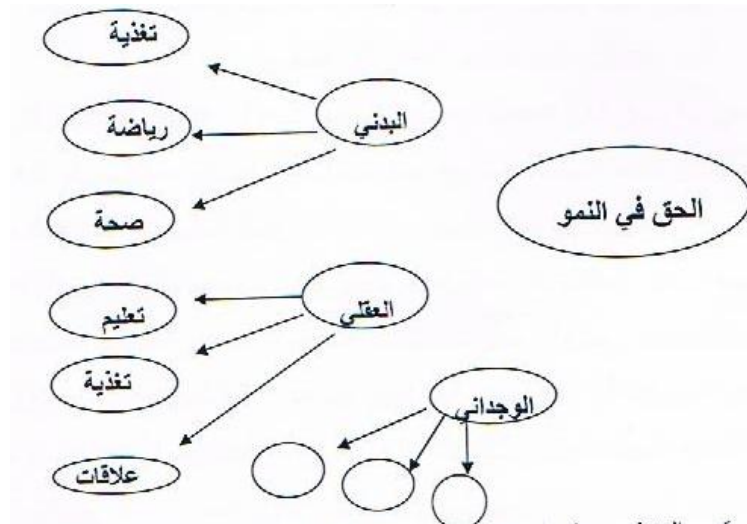
طريقة خرائط المفاهيم:

هي أسلوب يعلم المتعلمين مهارات التحليل والقدرة على إيجاد العلاقات ، وكذلك تحديد الأولويات والتخطيط لأفكارهم بطريقة علمية منطقية.

تستخدم الخرائط المعرفية في كثير من المواقف التعليمية وفي عديد من المواد الدراسية ، فمثلا إذا كان:الموضوع يدور حول حقوق الطفل فيدور الحوار حول الجوانب ، التي يتناولها على النحو التالي:-



الجوانب التي يمكن استنباطها ومعالجتها عند تناول موضوع "حقوق الطفل" وتتشعب من كل حق من هذه الحقوق أفكار، ترتبط بهذا الحق كالتالي:



وتتطور قدرة المتعلمين على استخدام خرائط المعرفة بشكل تدريجي ، وتتمو هذه القدرة بملاحظة المعلم، وهو يستخدمها في مواقع مختلفة ، وبأهداف مختلفة ، وعلى المعلم إشراك المتعلمين في تكوين الخريطة ، وملاحظة مكوناتها.

وتزداد خرائط المعرفة تقدماً وتعقيداً وتنوعاً، لتحقيق أهدافاً مختلفة، وتساعد على مزيد من الفهم، وتنمية التفكير المنطقي الواعي، وبالتالي تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري والقدرة على حل المشكلات.

فلسفة خريطة المفهوم

عقل المتعلم بناء معرفي منظم ،يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والأفكار الكبرى ترتب في هذه الأبنية بشكل هرمي ، حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة (Themes) رأس الهرم ومناطقه العليا ، وبالنزول إلى قاعدة الهرم تتدرج المفاهيم من الكبير إلى الصغير فالأصغر ، ويمثل كل بناء منها وحدة تطور معرفي تبرز ما لدى المتعلم من استعدادات وقابليات وخبرات وأفكار، يسميها جانبيه الإمكانيات Capabilities. ويتفاعل الفرد ويتعلم ويُنتج في ضوء هذه الإمكانيات.

وتتأثر قدرة الطالب على تعلّم المفاهيم الجديدة بشكل كبير على المفاهيم التي تعلّمها مسبقاً والتي تكون ذات علاقة بالمفهوم الجديد، ويجب أن ترتبط المعرفة الجديدة بالسابقة حتى تكون ذات معنى، وهذا يتطلب أيضاً خلو المعرفة الجديدة والقديمة وهذا يتطلب أيضاً خلو المعرفة الجديدة والقديمة من الأفهام الخاطئة التي إن وجدت فإنها ستشكل مانعاً لتكوين التعلم ذي المعنى. عطفاً على ما سبق فإن المتعلم بحاجة إلى أداة تتيح له الدعم والمساندة في حالة التعلم الجديد، وتعمل كاستراتيجية تعويضية عند حدوث أي قصور مفهومي أو الوقوع في أوجه من الفهم الخطأ، وكل ذلك يمكن توفيره بواسطة الخريطة المفاهيمية التي تعد استراتيجية ما وراء تعليمية تساعد المتعلم على تعلم كيف يتعلم بشكل صحيح وفاعل.

وتمثل خريطة المفهوم منظماً تمهيدياً للتعلم وأداة تخطيط بصرية محسوسة يمكننا المتعلم من دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية من خلال نمط أو سياق يتواءم مع طبيعة عمل الدماغ الذي يصنع باستمرار ترتيبات متسلسلة سريعة لاستخلاص أو تكوين الأنماط، ويبدو أن هذه الرغبة لتكوين الأنماط تبدو شيئاً فطرياً في سلوك الإنسان نشاهدها في الأطفال والراشدين على حد سواء، وعلاوة على ما سبق يمكن النظر لخريطة المفهوم باعتبارها سلة من المعينات التي ينبغي إتقانها من قبل المعلمين والمتعلمين، وإذا عرفنا أن ٤٠ ٪ من المتعلمين يصنفون كمتعلمين بصريين، وأن الرغبة في تكوين الأنماط المنظمة تبدو شيئاً فطرياً في سلوك الإنسان، وأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفاهيم بشكل مخطط بصري منظم، تغدو خرائط المفهوم تقنية تربوية تعليمية تعليمية فاعلة وضرورية.

بنية خريطة المفهوم وخصائصها

تتميز خرائط بسمه الهرمية، وتعني الهرمية الأكثر شمولاً تأتي في قمة الخريطة وتعلو على المفاهيم والقضايا الأقل شمولاً والأكثر خصوصية. وترسم صورة الهرمية في ضوء العلاقات التي يلاحظها معد الخريطة بين المفاهيم المستهدفة بالتعلم. ويتيح البناء الهرمي للخريطة إمكانية اندماجها مع خرائط مفهومية أخرى لاعطاء خريطة أوسع وأكبر تبرز الصورة الشمولية التكاملية لموضوع معين

ارشادات عامة لبناء خرائط المفهوم:

ستكون عملية بناء خرائط المفهوم شيئاً جديداً على الطلاب؛ لذا ينبغي ان يتم تقديمها لهم بشكل تدريجي، ويفضل تقديم المفاهيم لهم على شكل رسوم أو صور أو أشكال يمكنهم الربط بينها بسهولة، وبذلك يتهيأ الطلاب لفكرة خريطة المفهوم، وقد تعرض عليهم المفاهيم أو الأحداث بشكل مباشر، أو بشكل نص مكتوب. ويمكنك -عزيزي المعلم- الاستعانة بالارشادات الآتية التي ستضعها في الخريطة المفهومية:

١. حدد المعلومات التي ستضعها في الخريطة المفهومية.

٢. لاحظ بعناية المفهوم الرئيس والمفاهيم المنبثقة عنه. اكتب قائمة بهذه المفاهيم.

٣. تصور العلاقات الممكنة بين المفاهيم.

٤. ضع تصوراً لشكل (تصميم) الخريطة المفهومية التي سترسمها.

٥. ارسم دوائر أو مستطيلات أو مربعات (وضع) فيها على الرسم المفاهيم التي تريدها.
٦. استخدم خطوطاً أو اسهماً وضع عليها كلمات لتربط بين المفاهيم بحيث تبرز العلاقات التي بينها بوضوح.

اعرض على الطلاب الخريطة، وناقشهم بمعنى الخريطة المفهومية وكيفية استخدامها. يمكنك -عزيزي المتدرب- استخدام الخريطة المفهومية للجمل المبنية تالياً.

استراتيجية لاستخدام خريطة المفهوم في التدريس

١. حدد المفهوم الذي تريد تدريسه للطلاب وليكن وساط النقل، ثم قم ببناء خريطة مفهومية له بالمواصفات التي تريدها. وفي حالة المرحلة الابتدائية يُفضل أن يكون المفهوم من بيئة الطلاب ومألوفاً عندهم، كمال يفضل وضع فراغات محدودة في الخريطة ووضع مفتاح لها وإضافة كلمات رابطة أو مفتاحية تساعد الطلاب في تعبئة فراغات الخريطة والاجابة عن المطلوب.

٢. اعرض على شفافية الخريطة المفهومية التي بنيتها ولتكن الخريطة المبينة في الصفحة التالية. نبّه الطلاب إلى المفتاح والكلمات المقترحة الموجودة مع الخريطة.

٣. ورّع الطلاب في مجموعات واطلب منهم أن ينقلوا الخريطة على أوراقهم ومن ثم إكمال الفراغات الموجودة فيها مستعينين بالمفتاح والكلمات المقترحة الموجودة فيها. يمكن أن تتجول بين المجموعات، يمكن أن تقدم المساعدة -لكن بطريقة غير مباشرة - للمجموعات المتعثرة أو تلك المساعدة.

٤. علّق الخرائط التي تعملها المجموعات على السبورة واطلب من كل مجموعة أن تشرح خريطتها. تجنب انتقاد الخرائط وركز على جوانبها الايجابية. ومن الضروري التأكيد للطلاب أن اختلاف الخرائط المعروضة للمفهوم الواحد شيء صحيح وهو ما يجب أن يكون شريطة أن تبرز هذه الخرائط العلاقات الصحيحة بين المفهوم ومفاهيمه الفرعية وبين المفاهيم الفرعية نفسها.

٥. مرة أخرى كلف الطلاب ببناء خريطة جديدة ولتكن للمفهوم السابق نفسه لتعزز تعلم الطلاب.

٦. يمكن أن تعلق خرائط المفهوم الجيدة على جدران حجرة الصف لتشجيع الطلاب، ثم اطلب من المجموعات أن تشرح خرائطها أمام طلاب الصف.

٧. كلف الطلاب بأنشطة بيتية لبناء خريطة مفهوم لقصة يعرفونها أو من خيالهم أو حديث يختارونه. في الحصة القادمة أتح الفرصة للطلاب لعرض خرائطهم أمام زملائهم. ناقش أنت والطلاب الخرائط المعروضة.

ملاحظة: يمكن تخصيص ملف لكل طالب يحفظ بها خرائط المفهوم الخاصة به. ويمكن أن يتبادل الطلاب الملفات فيما بينهم لمزيد من الفائدة.

مداخل لاستخدام استراتيجيات خريطة المفهوم:

لا تستخدم خريطة المفهوم في التدريس بنمطية واحدة ذلك لأن المفاهيم العلمية متفاوتة في عموميتها وشموليتها وصعوبتها، كما أن الطلاب متفاوتين في استعداداتهم وقدراتهم وأنماطهم التعليمية. لذلك يُنصح المعلمون باستخدام هذه الاستراتيجيات بمداخل متنوعة لتلبية الفروق الفردية بين طلابهم. وفيما يأتي بعض المداخل التي نقترحها لك - عزيزي المتدرب - لاستخدام هذه الاستراتيجيات:

١. المدخل الأول:

قدم للطلاب خريطة برسم كامل وتتضمن بعض المفاهيم المفقودة المُعَبَّر عنها بصور أو رسوم. أطلب من الطلاب إعادة بناء الخريطة والتعبير عن الصور والرسوم بالمفاهيم التي تمثلها (انظر خريطة وسائط النقل).

٢. المدخل الثاني:

قدم للطلاب خريطة مفهومية كاملة فيها عدد محدود من الفراغات، وقدم معها قائمة بالمفاهيم المفقودة مضافاً إليها (١-٢) مفهوماً لا ينتمي للخريطة، ثم أطلب من الطلاب إعادة بناء الخريطة باستخدام قائمة المفاهيم المعطاة لهم (انظر خريطة مفهوم طاقة الخلية، وخريطة مفهوم الأوراق).

٣. المدخل الثالث:

المزاوجة بين المدخلين (أ) و(ب) .

٤. المدخل الرابع:

تقديم خريطة مفهومية كاملة يظهر فيها المفهوم الرئيس ومفهوم آخر يتفرع منه مباشرة أو مفهومين، وتُظهر الخريطة جميع الخطوط والأقسام مكتوباً عليها الحالة المعبرة عن العلاقة (ماهية العلاقة أو نوع العلاقة أو وصف العلاقة أو الحالة) (انظر خريطة مفهوم الخلايا العصبية).

٥. المدخل الخامس:

يقدم المعلم للطلاب مجموعة من المفاهيم ويطلب من الطلاب بناء خريطة مفهومية لها.

٦. المدخل السادس:

يقدم المعلم للطلاب مفهوماً رئيساً ويطلب من الطلاب بناء خريطة مفهومية له، ويستخدم المعلم هذا المدخل بعد أن تتحسن مهارات الطلاب في بناء الخرائط المفهومية وتتحسن معرفتهم العلمية في موضوع الدرس.

دورة التعلم

هي إحدى طرق التدريس البنائية التي برزت في عقد الستينات على يد روبرت كارلس وماريون آتكن، والتي انبثقت في معظمها عن نظرية بياجيه للنمو المعرفي، ثم تناولها روبرت كارلس بالتطوير والتعديل حيث أدخلت كجزء من مشروع (SCIS) وهو احد المشروعات التي تعنى بتطوير منهج العلوم، وقد قامت به جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة - الأمريكية لتطوير تدريس العلوم بالمرحلة الأساسية، وذلك في الفترة الواقعة بين (١٩٧٠-١٩٧٤)، وتعتبر دورة التعلم تطبيقاً عملياً لما تضمنته نظرية بياجيه للنمو المعرفي.

مسوغات استخدامها:

جاءت دورة التعلم كطريقة تدريس تيسر وفق النظرية البنائية للتعلم، وتناولت أفكار تربوية جديدة جعلتها تتميز عن غيرها من طرق التدريس، ومن هذه الأفكار:

١ - التعلم عملية نشطة

فالمتعلم لا يمكنه الفهم من خلال الحديث إليه، أو من خلال تلقيه للمعلومات، ولذلك يجب أن يتضمن النظام التربوي تهيئة مواقف تعليمية تمكن المتعلم من العمل بيده والتجريب ويضع التساؤلات، ويخطط للإجابة عنها بنفسه، ويقارن إجاباته وما توصل إليه مع أقرانه وبهذا فإن عملية التعلم في ضوء دورة التعلم ليست بالأمر اليسير، وإنما تحتاج إلى تخطيط ودراسة لتهيئة الأنشطة المناسبة التي يمكن أن يقوم بها المتعلم، وتحديد المفاهيم التي يمكن أن يدركها في كل مرحلة من المراحل الدراسية، فلم يعد هدف التعليم بأسلوب دورة التعلم هو زيادة المعلومات وإنما إتاحة الفرصة للمتعلم ليكتشف بنفسه المعارف والحقائق ويعبر عنها.

التفاعل الاجتماعي بين الطلاب داخل الفصل

تؤكد دورة التعلم في طريقتها على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة داخل مجموعات التعلم، بناء على اعتقاد قوي بأن النمو العقلي لدى المتعلم يعتمد على التعاون والتفاعل الاجتماعي بينه وبين زملائه، تماماً كما يعتمد على التفاعل بينه وبين مدرسه، وكلما كان الطلبة في مستوى

مقارب من النمو المعرفي كلما كانت الفرصة أكبر وأفضل لتبادل المعلومات واكتساب المعرفة وتمنع التمرکز حول الذات، ولذلك فإن دورة التعلم تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من أفضل الأساليب التي تخلص المتعلم من التمرکز حول ذاته، وتتيح الفرصة للمتعلمين من رؤية العلاقات بين جوانب العالم المختلفة فيتخلص من القيود التي تربطه بنظريته الذاتية للعالم، وتجعله ينطلق إلى حيث قبول آرائه الخاصة أو رفضها في ضوء آراء الآخرين.

3-النشاط العقلي القائم على الخبرات العقلية أفضل من القائم على اللفظية فقط

دورة التعلم تركز في أسلوبها على إيجاد أنشطة تعليمية يجريها الطلبة أنفسهم، وتتضمن هذه الأنشطة خبرة واقعية يقوم فيها الطالب ببناء معرفته بنشاط، بحيث تكون مهمة المدرس مقصورة على تحديد طريقة تفكير الطالب وما لديه من معارف سابقة، ومساعدته ليبنى معرفته من خلال توجيه خبراته، وبذلك يكون التعلم ناتج عن الخبرة والممارسة، وهذا على خلاف ما يكتنف الأنشطة التعليمية القائمة على اللفظية من نواحي قصور عديدة مثل الدرجة العالية من التجريد.

دورة التعلم وطريقة تدريسها

دورة التعلم الخماسية تتضمن خمسة مراحل متسلسلة هي:

1-(مرحلة التهيئة) إثارة المشكلة.

2-مرحلة الاستكشاف.

3-مرحلة التفسير.

4-مرحلة التوسع.

5-مرحلة التقويم.

وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتطلب من المتعلم القيام بأداءات واستخدام لقدراته في انجاز عمل ما يهيئ للمرحلة التي تليها، وحول كيفية استخدام دورة التعلم كطريقة تدريس فان الخطوة الأولى هي توزيع الطلبة في مجموعات متكافئة، ثم يتم التسلسل بمراحل دورة التعلم كالآتي:-

1-**مرحلة التهيئة**: يتعرض المتعلم إلى مشكلة تثير فضوله واهتمامه، وتثير التفكير لديه وتحته على السؤال، لأنه يشعر بحالة عدم اتزان لتعرضه لشيء ما على خلاف ما يفكر به، وعندها يندفع للتفكير والسعي للبحث عما يرجعه لحالة الاتزان من خلال البحث عن تفسير وإيجاد ترجمة عقلية لما حدث .عندها لا تقدم له المعلومة بل يندفع للتوجه للمرحلة الثانية.

2-**مرحلة الاستكشاف**: ويحتاج في هذه المرحلة استخدام مهارات عقلية ومهارية من ملاحظة وتحليل وتجريب لإيجاد ما يقنعه من تبريرات لمحاولة تفسير وترجمة ما يحدث، ويبدأ بالتفاوض مع أقرانه في المجموعة، ويبدأ بتبادل الأفكار وإجراء المناقشات فيما يسمى بتفاوض العقول، والتي من خلالها يقدم كل طالب ما عنده من أفكار .مما يتطلب منهم أن يقدموا الحجج والبراهين والتي تتبثق في جوهرها من مهارات التفكير الناقد، وهذه جميعها تنمي لديه القدرة على التفكير الناقد إلى أن يتوصل إلى نتيجة أو عدة نتائج مفترضة، وعندها يقوم المدرس للانتقال للمرحلة الثالثة.

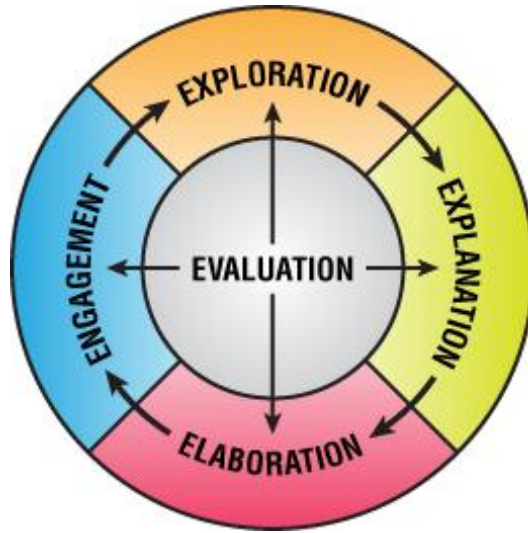
3-**مرحلة التفسير**: حيث يسأل الطلبة في المجموعات عما توصلوا إليه، ويبدأ النقاش) تفاوض العقول بشكل موسع (وعندها تبدأ كل مجموعة بتسويق نتائجها وما توصلت إليه، مقدمة للبراهين والحجج التي تثبت صحة ما توصلوا له، ويبدأ التهاور والنقاش البناء مع توجيه محدود من المدرس إن لزم الأمر لتثبيت النتيجة .وعند الوصول إلى النتيجة من خلال اقتناعهم بالحجج المقدمة والبراهين والتفسيرات .عندها يصل الطالب إلى حالة الاتزان، فتبدأ الفكرة أو المفهوم بالترسخ لديه .وكل ما تقدم من نقاشات وتفاوض للعقول وتقديم للحجج يصب في تنمية التفكير الناقد لديهم. ثم ينتقل المدرس لمرحلة الكشف عن مدى تحقق المعلومة من خلال الانتقال إلى المرحلة الرابعة.

4-**مرحلة الدراسة التفصيلية**: وفي هذه المرحلة يستلزم على الطلبة استخدام ما توصلوا إليه في سياقات تعليمية جديدة مبنية على استنتاجاتهم، مما يشجع الطالب على التفكير وربط ما تعلمه في الحياة التطبيقية، فيتم الربط بين ما تعلمه الطالب وبين ظواهر موجودة في البيئة، ويبدأ تفكير المتعلم بالتركيز على استخدام ما توصل إليه في سياقات أخرى، وبهذا يستخدم الطالب التفكير

الناقد ليقس ما يتناسب مع ما توصل إليه في سياقات جديدة، ثم تأتي المرحلة الأخيرة في دورة التعلم.

مرحلة التقويم: والتي هي قائمة على أساس التقييم الحقيقي الذي يقيس حقيقة ما عند الطالب فعلا وهنا تقاس قدرات الطلبة بصورتين: **الصورة الأولى** تتعلق في الكشف عن أداء الطالب من خلال المجموعة وبما يسمى ملف أعمال المجموعة. حيث تظهر فيه قدرات أفراد المجموعة من خلال الإجابة على أوراق العمل أو تلخيص ما قاموا به وما توصلوا إليه، وبذلك يتعرف المدرس على مستوى تفكيرهم وقدراتهم، ويوجههم للحصول على أفضل الاداءات والصورة **الثانية** تتعلق بأداء الطالب وحده من خلال إعداد ما يسمى ملف أعمال الطالب، حيث يكلف بالإجابة عن أسئلة بيتية أو القيام بأنشطة معينة أو إعداد تقرير أو غيرها من المهمات، فيعبر الطالب من خلاله عن قدراته الحقيقية ويظهر مدى فهمه وإمكانياته من خلال ما يقدمه في ملفه،

وهذا جميعه يأتي في سياق تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالب، حيث يستطيع الطالب التعبير عن قدراته ومهاراته من خلال ملف أعماله الذي يتضمن أعمال كتابية وغير كتابية والرسوم وإعداد تقارير وملصقات وغيرها.



• خطوات تصميم دورة التعلم:

• في دورة التعلم الخماسية والتي تعد أحد استراتيجيات النظرية البنائية تبنى المعرفة بواسطة المتعلم حيث يقدم موضوع الدرس في صورة مشكلة يسعى الطلاب باستخدام خبراتهم السابقة في

محاولة حلها، وفيما يلي خطوات تصميم دورة التعلم بالخماسية:

- اعد الدورة في صورة بحث أو تنقيب عن المعرفة .
- اختر المفهوم الذي سيتعلمه الطلاب وصغه صياغة دقيقة .
- قم بصوغ الأهداف الخاصة بالمفهوم أو المشكلة.
- اختر الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطلاب لجمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم.
- اعد تعليمات مكتوبة للطلاب تساعد على جمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم .
- تأكد من أن التعليمات تساعد الطلاب على جمع البيانات فقط وأنها لا توهي لهم بالمفهوم.
- اختر الأنشطة التعليمية التي ستستخدمها خلال مرحلة تطبيق المفهوم وتأكد من أن تلك أنشطة تستخدم المفهوم.
- اعد أدوات تقويم للمفهوم وهذه يجب أن تشمل البيانات التي جمعها الطلاب والأسئلة التي تعطى للطلاب في نهاية دورة التعلم او التي تعطى أثناء المراحل المختلفة لدورة التعلم .

• نماذج تطبيقية باستخدام دورة التعلم بالخماسية:

• الحصص : (٦٠) دقيقة.

• المحتوى : المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية .

• الوسائل المستخدمة : عينات من المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية - أوراق عمل النتائج التعليمية.

• يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذه الدروس أن يكون قادراً على أن:

• يتعرف إلى المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية.

• يصنف المعادن وفقاً لخصائصها إلى فلزية وغير فلزية.

• يقارن بين خصائص المعادن الفلزية وغير الفلزية.

• يعرف مفهوم المعادن الفلزية وغير الفلزية.

• يذكر أمثلة جديدة على المعادن الفلزية وغير الفلزية.

•يتعرف إلى استخدامات كلاً من المعادن الفلزية وغير الفلزية.

•يفسر تعريفه للمفاهيم ويقدم التبريرات المنطقية بصحة تعريفه للمفهوم.

•يتعرف إلى مفهوم الطاقة وأنواعها ومراحل تطورها.

•يتعرف إلى مراحل تطور الطاقة ومجالات استخدامها.

•يذكر أمثلة على الطاقة المتجددة والطاقة غير المتجددة.

•يستخدم خبراته السابقة في التوصل لتعريف المفاهيم.

•يقارن بين خصائص الطاقة المتجددة والطاقة غير المتجددة.

•. المرحلة . دور المعلم . دور الطالب:

•.التهيئة والانشغال:

•يقدم المعلم لموضوع الدرس انطلاقةً من استعراض الموضوعات التي تم تعلمها سابقاً.

•يعرض المعلم على مجموعات الطلبة عينات من معادن متنوعة ويوجههم إلى ملاحظة كل

معادن من المعادن.

- •يطرح المعلم أسئلة حول خصائص تلك المعادن بحيث تؤدي إلى انخراط الطلبة في عملية

التعلم:

•هل جميع المعادن متشابهة اللون؟

•هل جميع المعادن لها نفس الصلابة ؟

•هل تختلف هذه المعادن من حيث تحملها للحرارة ؟

•الانشغال بالنشاط مع الآخرين في ملاحظة أنواع المعادن المختلفة، والانخراط بالتفكير للوصول

إلى إجابات أولية عن الأسئلة المطروحة من قبل المعلم، بحيث يقيّم كل طالب فهمه السابق

للمعادن من حيث خصائصها.

•. الاستكشاف والإستقصاء:

•بعد إعطاء الوقت الكافي للطلبة في الملاحظة وتأمل الأسئلة المطروحة سابقاً يقوم المعلم بتوزيع

ورقة العمل الآتية حول المعادن:

• اكتب اسم كل معدن من المعادن الآتية أمام الخصائص التي تنطبق عليه : حديد - فوسفات - ملح - نحاس - ألومنيوم - بوتاس.

• الخصائص المعادن (صلبة توصيل الحرارة والكهرباء مشعة . غير صلبة ليست موصلة جيدة للحرارة والكهرباء غير مشعة).

• يكون دور المعلم خلال النشاط ملاحظ ومستمع ومتابع لانخراط الطلبة في التوصل لاستنتاجاتهم، ومقوم لإجابات الطلبة في ورقة العمل - التفكير بحرية بالنشاط، والانشغال بدراسة النشاط بمشاركة الآخرين وتنفيذ ما جاء بورقة العمل التي يعرضها المعلم.

• العمل في المجموعة لتصنيف المعادن كل وفق خصائصه من خلال مناقشة الأفكار ومقارنة الأفكار للاتفاق على نتيجة واحدة.

• التفسير:

• يوجه المعلم طلابه بناءً على ما توصلوا إليه في النشاط السابق إلى أن المعادن تقسم إلى نوعين رئيسيين من حيث الخصائص هما : المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية.

• يطرح المعلم الأسئلة على الطلبة لتعريف المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية.

• يذكر الطلبة تعريفا لكل من المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية بناءً على الخبرات التي تم تكوينها مما سبق .

• يقوم المعلم بتشجيع الطلبة على زيادة التواصل بينهم من خلال الأفكار المطروحة ومحاولة اختبار تعريفاتهم لمفهوم المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية.

• استخدام خبرات الطلبة كقاعدة في التوصل لتعريف المفهومين - يتوصل الطلاب بتوجيه من المعلم إلى تقسيم المعادن وفقاً لخصائصها إلى فلزية وغير فلزية.

• يجيب الطلبة عن أسئلة المعلم بشكل جماعي.

• يعرف الطلبة مفهومي المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية ويقدمون التبريرات المقنعة للآخرين بصحة تعريفهم للمفاهيم .

• التوسيع:

• يوجه المعلم الطلبة ويساعدهم في ذكر خصائص أخرى تميز كل من المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية كأنواع الصخور المنتشرة فيها، وذكر أنواع مختلفة من الصناعات التي يتم استخدام المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية فيها.

• يطرح المعلم الأسئلة على الطلبة لذكر أمثلة جديدة على المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية:

• اذكر مثالين جديدين على المعادن الفلزية ؟

• اذكر مثالين جديدين على المعادن غير الفلزية ؟

• يطرح المعلم الأسئلة عن استخدامات كل من المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية ويجب عنها الطلبة من واقاع بيئاتهم.

• يركز المعلم على تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تطور من تفكيرهم - ينهمك الطلبة بمشاركة زملائهم في القيام بالنشاطات.

• مناقشة الآخرين بمقترحاتهم وقبول أعمال الزملاء وتقييم آرائهم.

• يجيب الطلبة عن الأسئلة المطروحة بحيث يشارك الجميع في تقديم الإجابات والاقتراحات حول الأمثلة عن أنواع المعادن الفلزية وغير الفلزية واستخدامات كل منها.

• التقويم:

• يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة الآتية للطلبة:

• عرف ما يلي : المعادن الفلزية . المعادن غير الفلزية ؟

• قارن بين خصائص المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية ؟

• اضرب أمثلة على استخدامات المعادن الفلزية والمعادن غير الفلزية في مجالات الحياة المختلفة ؟ العمل على حل الأسئلة بشكل فردي.

• مناقشة الزملاء والمعلم بالحلول التي توصل إليها كل طالب.

• يقيم الطالب إجاباته وأعماله وإجابات الآخرين وأعمالهم.

- نموذج تطبيقي لدرس مبني على دورة التعلم الخماسية الإنصهار
- مفهوم الإنصهار : عملية تحول المادة من الحالة الصلبة إلى السائلة عند اكتسابها حرارة.
- التعلم القبلي : مفهوم المادة، حالات المادة.
- الناتج التعليمي : أن يكتسب الطالب بدقة مفهوم الإنصهار.
- الأهداف السلوكية:

- 1) أن يستدل الطالب من خلال النشاط اسم المفهوم العلمي.
- 2) أن يحدد الطالب بدقة الخصائص (السمات) المميزة لمفهوم الإنصهار.
- 3) أن يعرف الطالب مفهوم الإنصهار.
- 4) أن يفسر الطالب انصهار الجليد المتراكم بعد ظهور الشمس.
- 5) أن يتنبأ الطالب بما يحدث للزبدة والسمنة عند تركها خارج الثلاجة في الصيف الحار.

- عمليات العلم المستهدفة:
- الملاحظة - التنبؤ - القياس - فرض الفروض - التجريب - الاستدلال.
- الأدوات والمواد:

• مكعبات جليدية - كؤوس زجاجية مدرجة.

• تنظيم عملية التدريس عن طريق الخطوات التالية:

• الخطوة الأولى (جذب الاهتمام: Engagement)

- أحمد طالب في الصف الثالث أخرج قنينة الماء من مجمد الثلاجة وعند وصوله للمدرسة تركها على نافذة الصف المعرضة لأشعة الشمس، وعند عوته من الفرصة وجد الجليد الموجود فيها قد اختفى ولا يوجد إلا الماء .. ماذا حدث للثلج داخل القنينة ؟
- الطلبة : يقترحون إجابات متعددة تعتبر هي الفرضيات.
- المعلم : اليوم سنساعد أحمد في معرفة ما حدث للثلج داخل القنينة.

•الخطوة الثانية (اكتشاف المفهوم: Exploration)

•تقسيم الطلبة في مجموعات أمام كل منها مكعبات جليدية، كأسين زجاجين مدرجين، ويسأل المعلم الطلبة ماذا تشاهدون أمامكم ؟ صفوا لي ذلك بدقة.

الطلبة : يصفون مشاهداتهم.

•يطلب المعلم من الطلبة وضع قطعتين من الجليد في كل كأس، الأول يتركوه معرضاً لأشعة الشمس والآخر في الظل مع طرح السؤال التالي : هل يوجد ماء قبل البدء بالتجربة في أي من الكأسين ؟

الطلبة : لا.

•يعود الطلبة والمعلم إلى مكان التجربة بعد ساعة، وتقيس كل مجموعة كميات الماء في كل كأس.

المعلم : ما النتيجة التي نتوصل إليها من هذه التجربة ؟

•الخطوة الثالثة (التوضيح: Explanation)

•المعلم يثير التساؤلات التالية:

•في أي حالة توجد المكعبات الثلجية ؟ ماذا حدث لها ؟ في أي حالة يوجد الماء ؟ أين كان التحول من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة أكبر في الكأس الموجود في الظل أم الشمس ؟ ماذا نطلق على تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة ؟ ما هو الشرط الواجب توافره لهذا التحول اكتساب حرارة أم فقد حرارة ؟ يتوصل الطلبة مع المعلم إلى سمات مفهوم الانصهار ؟ المعلم : من يعرف الانصهار ؟

الطلبة : الانصهار هو تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة عند اكتساب الحرارة.

•الخطوة الرابعة (التوسيع: Expansion)

•المعلم يتحدى ويوسع مفهوم الانصهار عند الطلبة حيث يطبق الطلبة خطوات النشاط السابق على الزبدة بعد اخراجها من الثلاجة.

المعلم : من يذكر لنا مواد أخرى تتصهر بالحرارة وخاصة في فصل الصيف ؟ يتحدى المعلم الطلبة أن يأتوا بمواد مختلفة من البيئة حولهم تتصهر بالحرارة "تطبيق لمفهوم الإنصهار" ويسألهم عن تطبيقات أكثر لظاهرة الإنصهار في الحياة.
الطلبة : السمن . المتلجات . في فصل الصيف.

• الخطوة الخامسة التقويم: Evaluation

1- ما المقصود بالإنصهار ؟

2- فسر الظواهر التالية:

أ- اختفاء الثلج المتراكمة في أيام الشتاء عند ظهور الشمس.

ب- يقل حجم الشمعة عند اشعال الفتيل.

3) ماذا تتوقع أن يحدث لمكعب من الثلج عند وضعه في ماء دافئ:

أ- يزداد حجم مكعب الثلج ؟

ب- يبقى حجم مكعب الثلج كما هو ؟

ج- يقل حجم مكعب الثلج ؟

نموذج الشكل v المعرفي: Cognitive V Shape Mapping

ابتكر العالم Gowin خريطة الشكل V عام ١٩٧٧ حيث كان الباعث الأساسي لابتكار هذه الخريطة هو رغبة جوين في تطوير أداة لتحسين تدريس الأنشطة و التجارب المعملية في العلوم . وتعريف خريطة الشكل vee بأنها بناء تخطيطي يوضح العلاقة بين الأحداث و الأشياء و العناصر المفاهيمية و الإجرائية التي تؤدي إلى فهم التناسقات في الأحداث و الأشياء لفرع من فروع المعرفة.

وخريطة الشكل V بناء لوسائل بصرية تربط النواحي الإجرائية لأي نشاط مثل العمل المعمل بالنواحي المفاهيمية المتضمنة فيه ، وبذلك يكتسب الجانب العملي معنى حينما يرتبط بالبنية المعرفية السابقة، بالرغم من أن خريطة الشكل V ، لم تنشأ أصلاً ضمن سياق البنائية ، إلا أن بعض مناصري البنائية قد تبنا استخدامها

في تدريس العلوم . فمعلوم أن مطورها جوين Gowin لا ينتمي أصلاً إلى مفكري البنائية إذ أنه من أتباع نظرية التعلم ذي المعنى ، ومن ثم فإن هذه الخريطة تنتمي فكرياً إلى هذه النظرية غير أنها تجسد

أيضاً بعض الأفكار الرئيسية في فلسفة العلم و التي تؤكد على التفاعل النشط بين جانبي العلم " الجانب المفاهيمي التفكيرى والجانب الإجرائي أو العملياتي".

أن خريطة الشكل ٧ ، تساعد المعلم في فهم بنيته المعرفية و الطرق التي من خلالها بناء هذه المعرفة ، كما أنها تساعد- أيضاً -على ترتيب أفكاره و التعبير عن نفسه بطريقة أفضل ،وهي تتطلب من التلميذ أن يعيد ترتيب معلوماته الجديدة من خلال المعلومات التي سبق له تعلمها من قبل ، كما أنها تساعد على ربط التفكير النظري المفاهيمي و العناصر الإجرائية العملية وتجعل التلميذ يلاحظ هذا التفاعل بين التفكير و العمل في أي مجال يسعى فيه الإنسان لابتكار معلومات أو معارف جديدة.

خريطة الشكل ٧ تزود التلميذ بمهارة البحث عن أنماط و علاقات جديدة و خاصة عند ٧ خريطة الشكل التفكير في إيجاد حلول مناسبة للقضايا المختلفة ، كما أنها تكسبه الدقة في الحكم ،و مواجهة التصورات البديلة بعد إدراج المفاهيم الصحيحة في البنية المعرفية

بنية خريطة الشكل (٧)

تتكون خريطة الشكل (٧) من جانبين:

١- الجانب الأيسر التفكيرى Thinking Side

ويمثل جانب المفاهيم ، ويشتمل على المفاهيم و المبادئ و النظريات المتضمنة في درس ما، ومثل هذا التنظيم يشير إلى تسلسل هرمي للجانب الأيسر يتدرج من النظرية كونها مفهوماً عاماً إلى المبادئ كعلاقات بين المفاهيم ،وهذه المفاهيم متدرجة من مفاهيم أكثر عمومية إلى مفاهيم أقل عمومية ،و هكذا حتى نصل إلى المفاهيم التحتية للخريطة.

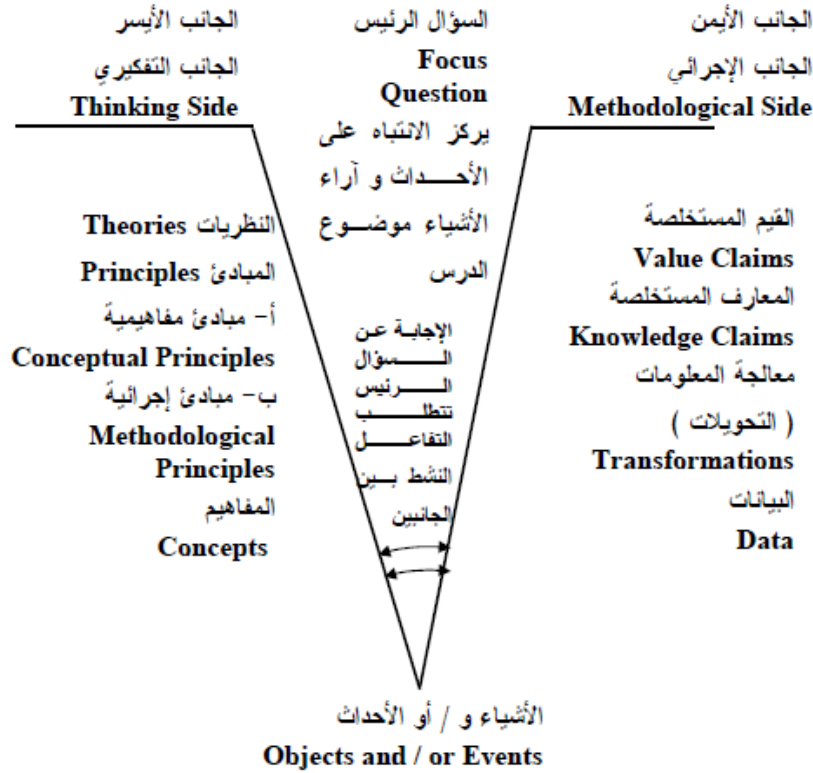
٢-الجانب الأيمن الإجرائي Methodological Side

ويمثل الجانب الإجرائي ،ويشتمل على الوقائع وتعني جمع الملاحظات المحسوسة للأحداث والأشياء و عدد مرات ظهور الحدث و صوراً فوتوغرافية أو شرائط مسجلة ، بحيث يتم ترتيبها و صياغتها

بشكل له معنى . مثل الرسم البياني ،وجداول المقارنة و الخرائط ،ولهذا فإن هذا الجانب له تنظيم عملياتي يبدأ من القيم المستخلصة ، المعارف المستخلصة ، معالجة البيانات ، تدوين هذه البيانات. يربط الجانبين معًا جانب وصف الأحداث أو الأشياء Objects or Events Side التي تقع في صورة الشكل V وهي عبارة عن الأجهزة والأدوات و العينات ،ويتم اختيارها في ضوء المفاهيم و المبادئ التي تكون لدى المتعلم. أما السؤال الرئيسي فيقع أعلى الشكل Vee وهو الذي يعالج موضوع الدراسة، و تتطلب الإجابة عليه تحديد الأشياء و الأحداث و المفاهيم و المبادئ والنظريات الضرورية لبناء المعرفة الجديدة.

وعند بناء الخريطة يستدعي المتعلم المعلومات من بنيته المعرفية ويربط المفاهيم الجديدة بما سبق تعلمه وذلك عند بناء الجانب الأيسر، ومن هنا يتحقق التعلم ذو المعنى ،وعند بناء الجانب الأيمن يقوم المتعلم بجمع الملاحظات للأحداث و الأشياء و تسجيلها. ثم يقوم بعمل التحويلات واستنتاج المتطلبات المعرفية التي تعد إجابة عن التساؤل الرئيسي

و الشكل التالي يوضح المكونات المختلفة لخريطة الشكل V المعرفي



المكونات المختلفة لخريطة الشكل V اللازمة لفهم
طبيعة المعرفة و بنائها في أي فرع من فروع المعرفة

عناصر بناء خريطة الشكل

1-السؤال الرئيس Focus Question:

السؤال الرئيسي يقود التلميذ إلى فحص الأشياء و الأحداث ، ومن ثم النظريات والمبادئ والمفاهيم الضرورية لبناء المعرفة الجديدة ، وينشأ السؤال نتيجة لفحص المفاهيم التي لدى التلاميذ في نقطة البداية والنهاية منتهياً بالمتطلبات المعرفية ، وللإجابة على السؤال الرئيس يحتاج الطلاب إستدعاء المعلومات من بنيتهم المعرفية والتي ترتبط بالجانب التفكيرى (الأيسر) لخريطة، الشكل V والتي لها الأثر المهم في الجانب الإجرائى ، و يصاغ السؤال الرئيس بعدة صيغ مختلفة :منها : (ما ؟ ماذا ؟ كيف ؟ لماذا ؟ هل ؟

٢-الأحداث و الأشياء : Events /Objects

الأحداث Events: هي الأفعال التي تظهر في الدراسة و يقوم الطالب بتسجيلها، ويكون قادرًا على تخطيط و استيعاب أي دراسة يقوم بها . والأحداث إما طبيعية كعملية البناء الضوئي أو معدة من قبل الطالب كما في التجارب المعملية.

الأشياء Objects:وهي مختلف الأدوات والمواد التي تسمح للحدث بالظهور.فمثلا عند مقارنة الخليتين الن باتية و الحيوانية ، نجد أن الأشياء تكون متمثلة في المجهر و الشرائح الزجاجية و الخليتين النباتية و الحيوانية.

٣- الجانب المفاهيمي (التفكري) Conceptual Side :

يشتمل على المفاهيم Concepts الخاصة بموضوع الدرس ، وهذه المفاهيم تدل على مكونات مجردة أخذت من مواقف و أحداث متعددة ،و المفهوم Concept ببساطة هو أي شئ له صورة في الذهن ، و يشتمل الجانب المفاهيمي على المبادئ Principles و التي تعلو المفاهيم. و المبدأ هو علاقة ذات معنى بين مفهومين أو أكثر ،و ترشدنا المبادئ إلى فهم معنى الموقف للأحداث ،و تساهم المبادئ في إنجاز الجانب الإجرائي لخريطة الشكل V ويشتمل الجانب المفاهيمي أيضاً على النظريات Theory و النظرية هي مجموعة من الفروض تتكامل فيما بينها لتفسير العلاقات القائمة بين مجموعة القوانين و المتغيرات الداخلة في مجاله ا.و هي العملية التي تنتظم بها المفاهيم و المبادئ في الموقف التعليمي ،و ذلك من أجل الأحداث و المتطلبات المتعلقة ،و يلاحظ في هذا الجانب عملية التسلسل الهرمي لعناصرها.

4 الجانب الإجرائي العملي Methodological Side :

و يشتمل على ما يلي:

أ -المتطلبات المعرفية: Knowledge Claims:

وهي إجابات للسؤال الرئيس أو الأسئلة المطروحة كما تفيد في طرح أسئلة جديدة من شأنها أن تقود إلى عملية بحث جديدة ،وتعتمد هذه المتطلبات على التجارب العملية أو البحثية ،و يجب أن تكون متناسبة مع جميع مكونات الخريطة.

ب -المتطلبات القيمية: Value Claims

وتمثل العاطفة والشعور جزءًا أساسيًا فيها ،و يكون هذا الشعور إما إيجابيًا أو سلبياً، وتعطي المتطلبات القيمية الإجابة عن قيمة السؤال (وبشير نوافك1984) إلى أن الجانب الاجرائي في خريطة الشكل V يهدف إلى توضيح الطريقة العملية في التدريس .

ج -التسجيلات Records:

وتعني جمع الملاحظات المحسوسة للأحداث والأشياء ،وهي عبارة عن قائمة من الحقائق الخام Raw Facts مثل تدوين عدد مرات ظهور الحدث ،ومن الأمثلة على التسجيلات :الرسوم التخطيطية Diagrams والشرائط المسجلة Taps recording.

د -التحويلات Transformations :

تمثل التحويلات إعادة تنظيم و ترتيب التسجيلات في شكل أكثر معنى ، فالتسجيلات ليس لها معنى فهي بيانات خام و لابد من إعادتها و صياغتها بشكل له معنى. العوامل التي تؤثر في فاعلية استخدام خريطة الشكل V في التدريس :

بعد الاطلاع على دراسة (أبو جلاله ،1991) تم تلخيص أهم العوامل التي:

يجب أخذها بعين الاعتبار عند تقديم خريطة الشكل V وهي:

١-فهم المعلم و المتعلم لمكونات خريطة الشكل V و طريقة بنائها ، عن طريق تدريبهما على استخدام مصطلحات خريطة الشكل V حتى تصبح مألوفة لديهما .

2-توافر بنية هرمية لدى المتعلمين تسمح لهم ببناء الجانب المفاهيمي من الخريطة و تساعدهم

على استنتاج الادعاءات المعرفية.

3- يجب أن تكون المصطلحات المقدمة في الخريطة من نفس المحتوى المقرر و لا يجوز تدريس هذه المصطلحات مجردة.

4- يجب أن يعتاد الطلاب على استخدام خريطة الشكل من خلال تكليفهم بتكملة الجانب - Vee الأيسر (المفاهيمي) للخريطة كواجب منزلي أو قبل التجارب المعملية.

5-توافر عمليات العلم كالملاحظة و القياس و التصنيف و التنبؤ و الاستنتاج و تحديد المشكلات و فرض الفروض و وضع التعميمات التجريبية و تفسير البيانات والتي تمكن التلاميذ من القيام بالتسجيلات و التحويلات المطلوبة.

6-توافر الأشياء من المواد و أجهزة و عينات و في معامل العلوم.

استخدامات خريطة الشكل (V) البنائية في المجال التربوي

1- يستخدم المعلم خريطة الشكل V بهدف ترتيب و تسلسل أفكاره و ذلك بتحديد عناصر جانبي الخريطة.

2-تفيد المعلم في التخطيط لدروسه ،وذلك بتحديد النقاط التي يربتها و يبدأ بها درسه.

3-تستخدم خريطة الشكل V في الموقف التعليمي بكونها أداة لتحديد مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ و كذلك تقويم المقررات الدراسية بغرض تنقيحها و تطويرها.

4-تفيد التلاميذ في بناء المعرفة و تسلسل المفاهيم و تمثيلها و مواءمتها مع بعضها مما يحقق الفهم و الاستيعاب.

5-تساعد التلميذ في إجراء الترابط المفهومي بين المفاهيم بما يحقق الفهم و الاستيعاب.

6-تستخدم كوسيلة إيضاح تساعد المعلم على توضيح مفاهيم الدرس.

7-تعتبر أداة منهجية فعالة ،بحيث توجه انتباه مخططي و مصممي المناهج إلى اختيار المفاهيم

الأساسية و التنظيمات المفهومية التي تعد بمثابة الركيزة الأساسية في بناء المعرفة.

8-يمكن استخدامها في المقابلات الشخصية مع التلاميذ لأخذ آرائهم حول البرنامج التربوي في المدرسة.

9-تعتبر إستراتيجية مهمة في المجال المعلمي، و يعتقد نوفاك و جوين (1984) بأنه يمكن عند استخدام خريطة الشكل V إجراء تحليل التجارب العملية إلى خطوات فرعية مبسطة، وهذا بدوره يفيد التلاميذ في فهم و استيعاب العمل المعلمي.

10-يمكن استخدامها في عمل الدراسات البحثية ، و تفيد في توجيه احتياجات التلاميذ للتعلم الصحيح.

11-تستخدم لربط الجانب المفاهيمي للمعلومات بالجانب الإجرائي لأن النظرية و التطبيق شقان مترابطان و متلازمان في عملية التدريس خاصة في مجال العلوم وهي بعض الاستخدامات لخريطة الشكل V : ويضيف زيتون (2002):

1-يمكن استخدامها كأداة تعليمية لبناء برنامج تعليمي من المصادر الأولية للمواد الدراسية، ومعالجتها بصورة تجعلها مفيدة.

2-تستخدم خريطة الشكل V في القراءة الناقدة للبحوث المقترحة في المجالات المختلفة .

3-تستخدم خريطة الشكل V كأداة لتحليل استجابات المتعلمين أثناء المقابلات الشخصية .

4- .تستخدم للتدريس طبقاً للنموذج البنائي في التعليم المعرفي

٢. طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات السلوكية

النظريات السلوكية هي التي تبنت فكرة المثير (المادة التعليمية في الدرس) والاستجابة (حدوث التعلم) يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية عند السلوكيين أمثال (ثورندايك وجيفري وهل وسكنر) وغيرهم فهم يرون أن العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من المتعلم.

إن التعليم الذي يتم بواسطة هذا الأسلوب يدعى التعلم الذاتي، وهو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتزويده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات العصر، وهو نمط من أنماط التعلم الذي يتعلم فيه الطالب كيف يتعلم ما يريد هو بنفسه أن يتعلمه، وهو ذلك النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدرته في عملية التعليم والتعلم، وفيه تعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم، وإن امتلاك واتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات، وطول العمر خارج المدرسة والمؤسسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة.

أهمية التعلم الذاتي

١. إن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم.
٢. يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلم.
٣. يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
٤. إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
٥. تدريب الطلبة على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

٦. إن العالم يشهد انفجاراً معرفياً متطوراً باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتيجيات تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة والمؤسسة التعليمية وحتى مدى الحياة.

أهداف التعلم الذاتي:

١. اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.

٢. يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

٣. المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.

٤. بناء مجتمع دائم التعلم.

٥. تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة

جدول رقم (١) مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الذاتي

التعلم الذاتي	التعليم التقليدي	مجال المقارنة
محور فعال في التعلم	متلق - سلبي	المتعلم
يشجع الابتكار والإبداع	ملقن	المعلم
متنوعة تناسب الفروق الفردية	واحدة لكل المتعلمين	الطرائق
متعددة ومتنوعة	سمعية بصرية لكل المتعلمين	الوسائل
التفاعل مع العصر	وسيلة لعمليات ومتطلبات	الهدف
يقوم به المتعلم	يقوم به المعلم	التقويم

المهارات المطلوبة في التعلم الذاتي

لا بد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم ومن هذه المهارات:

- مهارات المشاركة بالرأي.

- مهارات التقويم الذاتي.

- التقدير للتعاون.

- الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.

- الاستعداد للتعلم.

وعلى المدرس الاهتمام بتربية طلابه على التعلم الذاتي من خلال:

* تشجيع المتعلمين على إثارة الأسئلة المفتوحة.

* تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

* تنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرأ واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة.

* ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم.

* إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي.

* تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرات على التعلم.

* طرح مشكلات حياتية واقعية للنقاش.

ومن أنواع هذا التعلم:

(التعليم البرامجي)

هو نوع من أنواع التعلم الذاتي يأخذ فيه المتعلم دورا ايجابيا فعالا ، و يمكن استخدام التعليم البرامجي في تدريس مختلف المقررات ، بشرط أن يقوم بذلك معلم نابه،واع،متمرس،إذ أن استخدام هذا النوع من التعليم يتطلب مهارات أهمها:

١. التمكن من المادة العلمية تمكنا تاما .

٢. معرفة أساليب كتابة البرامج المختلفة .

٣. الطلاقة اللغوية و سلامة التعبير .

عند تصميم التعليم البرامجي ينبغي مراعاة الأمور الآتية :

١. أن يتكون لدى التلميذ الحافز للتعلم بالبرنامج .

٢. أن تعرض على التلميذ معلومات أو مثيرات شيقة تثير اهتمامه ثم تطرح عليه أسئلة ليجيب عنها .

٣. أن يحدد التلميذ إجابته عن الأسئلة عن طريق إكمال فراغ ، أو اختيار من متعدد ، أو اتخاذ موقف .

٤. أن توجد تغذية راجعة تعزز التعلم السابق للتلميذ إذا كان صحيحا أو ترشده للخطوات التي يجب أن يقوم بها لتحقيق الإجابة الصحيحة.

٥. أن يعمل البرنامج على اكتساب التلاميذ معلومات جديدة ليتعلمها كل منهم وفقا لسرعته الخاصة .

٦. أن يستخدم اختبار لتقويم فاعلية البرنامج في نهايته للتأكد من إتقان التلميذ و تمكنه من موضوعات البرنامج . ويرى (وليام شبرام) ان التعليم المبرمج هو ذلك النوع من الخبرة

التعليمية التي يحل فيها البرنامج محل المعلم، فيفقد الطالب الى مجموعة من السلوكيات المقصودة والمتابعة على نحو يجعل من الأكثر احتمالاً، ان يسلك الطالب طريقاً معيناً مرغوباً أي ان يتعلم هذا الطالب ما قصد البرنامج تعليمه عند وضعه

أمثلة :

١. في الفيزياء (وحدة الأبخرة):

" يقال للمادة أنها في الحالة البخارية إذا كانت درجة حرارتها أقل من

الدرجة الحرجة حيث يمكن إسالتها بالضغط فقط " .

البخارية	يقال للمادة أنها في الحالة إذا كانت درجة حرارتها أقل من الدرجة الحرجة حيث يمكن إسالتها بالضغط فقط .
حرارتها	يقال للمادة أنها في الحالة البخارية إذا كانت درجة أقل من الدرجة الحرجة حيث يمكن إسالتها بالضغط فقط .
أقل	يقال للمادة أنها في الحالة البخارية إذا كانت درجة حرارتها من الدرجة الحرجة حيث يمكن إسالتها بالضغط فقط .
بالضغط	يقال للمادة أنها في الحالة البخارية إذا كانت درجة حرارتها أقل من الدرجة الحرجة حيث يمكن إسالتها فقط .
الحرجة	يقال للمادة أنها في الحالة البخارية إذا كانت درجة حرارتها أقل من الدرجة حيث يمكن إسالتها بالضغط فقط .
البخارية بالضغط	يقال للمادة أنها في الحالة إذا كانت درجة حرارتها أقل من الدرجة الحرجة حيث يمكن إسالتها فقط .

٢ . في اللغة العربية (وحدة الممدود):

يستخدم المعلم هذه الطريقة في تدريس قاعدة الممدود : " الممدود كل اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة ، وهي المسبوقه بحرفين فأكثر "

الممدود	 كل اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة ، وهي المسبوقه بحرفين فأكثر
همزة	الممدود كل اسم معرب آخره قبلها ألف زائدة، وهي المسبوقه بحرفين فأكثر
ألف	الممدود كل اسم معرب آخره همزة قبلها زائدة، وهي المسبوقه بحرفين فأكثر
بحرفين	الممدود كل اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة ، وهي المسبوقه فأكثر
معرب - ألف - المسبوقه	الممدود كل اسم آخره همزة قبلها زائدة، وهي بحرفين فأكثر

نشاط رقم (٥)

(٢) التعلم بالمختبر اللغوي

يستخدم المختبر اللغوي في التدريب على الاستماع والمحادثة وفي تثبيت المعلومات، وفي استعادة لدروس التي قد تقوت التلميذ. ويحتوي المختبر اللغوي على وسائل سمعية وبصرية، ومواد مطبوعة ، وسبورات عادية وضوئية، وقد يوجد في المختبر بعض الحواسيب لتوظيفها في عملية التقويم التكويني للتلميذ خطوة خطوة أثناء التعلم، والتقويم الختامي في نهاية البرنامج.

وتصمم برامج التعلم بالمختبر اللغوي بحيث تكون كالاتي :

١. التعلم عن طريق الاستماع فقط .
٢. التعلم عن طريق الاستماع ثم تكرار الاستجابة لتثبيت المعلومة .
٣. التعلم عن طريق الاستماع والتردد والموازنة للتأكد من صحة وسلامة المعلومات

٤. يكون دور المعلم هنا هو مراقبة استجابة التلاميذ لتثبيت الإجابات الصحيحة، أو تصحيح الإجابات الخطأ.

(٣) التعلم بالحاسوب (الكمبيوتر) :

يمكن استخدام الحاسوب كآلة تعليمية متكاملة ، تستطيع التحكم في كل خطوات تعلم التلميذ ، نظراً لمميزات الكمبيوتر التي تتمثل في تقليد وظائف العقل الإنساني بدقة و سرعة ، فتكون له مردودات تربوية ايجابية ، أهمها :

- التقويم الفوري لاستجابات التلميذ .
- تسجيل الاستجابات التراكمية التي تبين مدى تقدم التلميذ .
- الدمج بين عمليتي التعلم و التقويم في عملية واحدة بطريقة فعالة .
- يعمل كل تلميذ وفقاً لسرعته الخاصة .
- يتيح الفرص المناسبة أمام التلميذ ليحقق المزيد من النجاح و التقدم .
- إكساب التلميذ معلومات و مهارات إبداعية .
- تقويم مستوى أداء و تحصيل التلميذ .
- المساعدة في الأعمال الإدارية .

(٤) التعلم بالوسائل السمعية والبصرية :

من البديهي أنه كلما ازدادت الحواس التي يستخدمها الإنسان في تعلم معلومة ، كلما ازدادت سيطرته عليها و تمكنه منها .

لذا فقد انتشرت الآن النظم التعليمية التي تجمع أكثر من حاسة منفردة في نسق واحد متكامل .
مثل : السينما و التلفاز والفيديو وجهاز الشرائح الناطقة

(٥) التعلم بالحقائب التعليمية :

تحتوي الحقبة التعليمية على مجموعة من الوسائل التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المحددة و المرجوة من التعلم . و قد تكون الوسائل التي تحتويها الحقبة في صورة مواد مطبوعة كالكتب العادية و المبرمجة ، أو في صورة شرائح و شفافيات و أشرطة سمعية بصرية ، أو في صورة خرائط و سطوح و مجسمات و غيرها من الأدوات التعليمية .

و للتلميذ أن يختار - للتعلم - وسيلة واحدة أو أكثر من وسيلة وفقاً لاختياره الحر

(٦) التعلم من مراكز مصادر التعلم

بسبب تطبيق تكنولوجيا التعليم في العملية التربوية ، أصبح من الضروري تحويل المكتبات إلى مراكز لمصادر التعلم ، ليتمكن المتعلم من الإتصال بالمعلومات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . و مراكز التعلم تحتوي على أدوات التعلم السمعية و البصرية التي سبق الإشارة إليها ، لذا يتم التعلم من خلال القراءة أو الاستماع أو المشاهدة وفقاً لقدرات المتعلم الذهنية .

(٧) التعلم المفتوح :

نظراً لتراكم المعلومات، ولكتافة شتى ألوان المعرفة، وتطور التقنيات المعرفية، فالتعليم المفتوح أسلوب لحل هذا الإشكالات. في التعليم المفتوح يتم نقل المعلومات إلى المتعلم، مهما كانت حواجز الزمان والمكان،

لذا لا يتقيد هذا التعليم بالعمر الزمني للمتعلم، وتستخدم فيه الوسائل المتعددة، مثل: المواد المطبوعة وأشرطة الكاسيت

٣. طرائق التدريس المرتبطة بالنظريات الاجتماعية

أدى ظهور النظريات الاجتماعية إلى ظهور المنحى الاجتماعي في التعليم، الذي يقصد به إدخال الاتجاه المفاهيمي الاجتماعي بتوجيه النماذج التعليمية لتدعيم الصيغة الاجتماعية

والعلاقات والقيم الاجتماعية والانتماء إلى النظام الاجتماعي بكل ما فيه من قيم تؤكد الدلالات الاجتماعية والعملية الديمقراطية في المجتمع، ويوجد ثلاثة أنواع من التعليم:

- التعليم الفردي.
- التعلم التنافسي.
- التعليم التعاوني.

في التعليم الفردي يتدرب الطلبة على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلبة، ضمن هذا النوع من التعلم ما يسمى بالتعلم الذاتي.

ويتم تقييم الطالب في هذا النوع من التعلم وفق محكات موضوعية مسبقاً، وفي هذا النوع من التعلم تتاح الفرصة للطالب للعمل على نحو فردي لتحقيق أهدافه الخاصة وفي ضوء قدراته الخاصة ويتحدد مدى قربه أو بعده من معايير الامتياز التي حددت مسبقاً.

أما في التعليم التنافسي فيتنافس الطلبة فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة ويتم تقييم الطلبة في التعليم التنافسي وفق منحى مدرج من الأفضل إلى الأسوأ.

التعلم التعاوني

يرى (شبر، ١٩٩٥ م) أنه يطلق على عقد الثمانينات من القرن الماضي اسم " عقد التعليم " فقد برزت خلال هذا العقد عدة أساليب للتعلم من أهمها : التعلم التعاوني الذي اتخذ أنماطاً مختلفة . ويمكن إرجاع بروز المنحى الذي يؤكد بصورة أكبر على المتعلم ، إلا أن علماء التربية قد توصلوا إلى أن التركيز على التعليم لا يؤدي بالضرورة إلى حدوث عملية التعلم لدى المتعلمين جميعهم." إن الآثار القوية للتعلم التعاوني على العديد من النواتج المهمة تجعل التعلم التعاوني واحداً من أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربين " .

إن استخدام التعلم التعاوني يحقق أحد المبادئ الإسلامية المهمة والمتمثل في قوله تعالى (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) ؛ وقد استخدم المسلمون الأوائل طريقة الحلقات الجماعية في التعليم في المساجد والكتاتيب، وهي طريقة قريبة من بعض طرق التعلم التعاوني.

ولا يعد التعاون في العمل المدرسي مفهوماً جديداً في الفكر التربوي ، وإنما له جذوره التاريخية الطويلة التي تمتد إلى مئات السنين ، وقد كانت بدايته التاريخية فلسفية حيث تعرض له كثير من فلاسفة التربية ، وعلى رأسهم افلاطون وروسو وجون ديوي

أثر التعلم التعاوني في التعلم

يرى كثيرون أن للتعلم التعاوني أثراً إيجابياً في العملية التربوية، فهو " يقضي على انطوائية بعض الطلاب وعزلتهم " ، ويزيد من دافعية الطلاب للتعلم .

كما " يمكن أن تساعد برامج التعلم التعاوني في حل بعض مشكلات التأخر الدراسي التي يعاني منها بعض الطلاب " .

وقد قام سلافن (Slavin, 1981) باستعراض نتائج ٢٧ دراسة أجريت بهدف التعرف إلى أثر التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي ، فوجد أن ١٩ دراسة منها أظهرت نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التعاونية ، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة الضابطة في دراسة واحدة فقط ، ولم تكن هناك فروق في الدراسات الباقية .

وقد بينت دراسة أوكيبوكولا (Okebukola, 1986) أن أهمية التعلم التعاوني تتلخص في تطوير قدرة المتعلم على التحصيل في المادة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى هذا المتعلم نحو المادة التي يدرسها ، وتنمية القدرة على التفكير الناقد. كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة حيث يمتد أثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع، كما أن استخدام التعلم التعاوني

يعالج مشكلة زيادة عدد الطلاب في الفصل وهذا بدوره يتوافق مع نظرية تفريد التعليم ويوفر للمتعلم فرصة أكبر للتعلم.

وقد تتبّع جونسون وجونسون Johnson & Johnson ما يقارب ٦٠٠ دراسة تجريبية وأكثر من ١٠٠ دراسة ارتباطية أجريت على التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي . وتم تصنيف النواتج المتعددة التي تمت دراستها إلى ثلاث فئات رئيسة هي : التحصيل ، والعلاقات الإيجابية ، والصحة النفسية. وتبين من البحوث التي أجريت أن العمل التعاوني بالمقارنة مع العمل التنافسي والعمل الفردي يؤدي عادة إلى : (أ) تنمية التحصيل والإنتاجية (ب) علاقات إيجابية تعبر عن الالتزام والدعم والاهتمام (ج) الصحة النفسية والكفاية الاجتماعية وتقدير الذات لاستكمال المهمة .

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية بناء المسؤولية الفردية والجماعية. وتوجد المسؤولية الجماعية عندما يتم تقييم الأداء الشامل للمجموعة ويتم إعطاء النتائج لجميع الأعضاء من أجل مقارنتها مع محك أدائي معين . أما المسؤولية الفردية فتوجد عندما يتم تقييم أداء كل فرد على حدة ، وتعاد النتائج إلى الفرد والمجموعة من أجل مقارنتها مع محك أدائي ما .

إن الغرض من المجموعات التعليمية التعاونية هو جعل كل عضو فرداً أقوى مما كان عليه. وتعتبر المسؤولية الفردية مفتاح ضمان تقوية جميع الأعضاء من خلال التعلم بشكل تعاوني، وبعد المشاركة في درس تعاوني فإنه يجب أن يكون جميع الأعضاء مستعدين أكثر لإنجاز مهام مماثلة بأنفسهم.

والتعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) ، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ - ٦ أفراد ، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة .

أو موقف تعليمي تعليمي يعمل فيه الطلبة على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل فرد على أنه مسؤول عن تعلمه وتعلم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة .

خطوات التعلم التعاوني

- 1- تحليل الموضوع إلى فقرات رئيسية ثم فقرات ثانوية من جانب المعلم .
- 2 -تنظيم فقرات التعليم وترتيبها حسب أهميتها وأولوياتها .
- 3- تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة تحصيلياً ترسل مندوبين عنها مع مندوبين من بقية المجموعات يشكلون مجموعة رؤساء .
- 4-يقوم رئيس كل مجموعة بإلقاء وشرح ومناقشة ما تعرف عليه وأكتسبه من معارف وخبرات أمام مجموعته.
- 5-على كل مجموعة ضمان أن كل عضو أستوعب المعلومات واكتسب الخبرات اللازمة.
- 6-خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي حيث أن كل طالب هو المسؤول عن إنجازه .
- 7-تجميع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

مزايا التعلم التعاوني :

- 1 -جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعليمية.
- 2 -تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى التلاميذ
- 3 -تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.
- 4 -إعطاء المعلم فرصة لمتابعة وتعرف حاجات التلاميذ
- 5 -تبادل الأفكار بين التلاميذ.
- 6 -احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
- 7 -تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ.
- 8 -تدريب التلاميذ على حل المشكلة أو الإسهام في حلها.
- 9 -زيادة مقدرة التلميذ على اتخاذ القرار.

- 10 - تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
- ١١ - تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- ١١ - تدريب التلاميذ على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث

عيوب طريقة التعلم التعاوني

- 1 - تحتاج إلى وجود معلمين مؤهلين للقيام بتوجيه نشاط الطلاب وتحديد الأدوار.
- 2 - عدم تحملها لأعداد كبيرة للتلاميذ وضيق الفصول
- 3 - تحتاج إلى وسائل متعددة ومختلفة للمساعدة في التعلم التعاوني
- 4 - لا يتعمق في المادة العلمية
- 5 - قد يكون سبباً في ضياع الوقت لان التلاميذ قد يكثرون من الاسئلة
- 6 - قد يكون سبباً لتقطيع المعلومات وبعثرتها لاشتراك أكثر من تلميذ في الاجابة
- 7 - قد يكون سبباً لعدم تحقيق الاهداف الخاصة بالدرس لاطالة المعلم في الاجابة

دور المعلم في التعلم التعاوني

- 1 - اختيار الموضوع وتحديد الأهداف ، تنظيم الصف وإدارته .
- 2 - تكوين المجموعات في ضوء الأسس المذكورة سابقا واختيار شكل المجموعة .
- 3 - تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع وتوجيه التعلم .
- 4 - الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة .
- 5 - تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق كل مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته .
- 6 - تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم .
- 7 - الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة .
- 8 - توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة .
- 9 - التأكد من تفاعل أفراد المجموعة .
- 10 - ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني ، وتوضيح وتلخيص ما تعلمه التلاميذ .
- 11 - تقييم أداء المتعلمين وتحديد التكاليفات الصفية أو الواجبات

دور الطالب في التعلم التعاوني

- 1 -المشاركة في إشتقاق وتحديد أهداف التعليم في المجموعة.
- 2 -المشاركة في تخطيط الأنشطة .
- 3 -يركز التعلم التعاوني علي نشاط المتعلم وليس المعلم .
- 4 -المشاركة في التقويم الذاتي والتقويم الجماعي سواء كان هذا التقويم بنائيا أم نهائيا

أهداف التعلم التعاوني

- 1 -زرع روح التعاون بين الطلاب .
- 2 -تطوير مهارات الطالب وارتقائه لمستوى أفضل .
- 3 -تفجير الطاقات العقلية الكامنة لدى الطلاب .
- 4 -تحمل المسؤولية .
- 5 -اتخاذ القرار السليم .
- 6 -الجرأة والتقدم والبحث عما هو مفيد في مجرى الحياة
- 7 -إتقان مهارة فن الاستماع والرد بطريقة مباشرة مهذبة .
- 8 -استنتاج المعلومات.
- 9 -المنافسة الشريفة التي تولد الطاقة عند الطالب.
- 10 -إتاحة الفرصة للطلاب لإبراز مواهبه وقدراته العقلية.
- 11 -قوة التركيز والانتباه والتأمل .
- 12 -مساعدة الآخرين والصعود للقمة .

صعوبات التعلم التعاوني

- 1 -عدم توفر بعض الادوات العملية بعدد المجموعات بسهولة .
- 2 -عدم توفر الوسائل التكنولوجية .
- 3 -صعوبة الحصول على مصادر معلومات متعلقة بالمنهج الدراسي لتوفيرها للمجموعات (كتب - برامج حاسب) .
- 4 -زمن الحصة لم يكن كافياً.

أهمية التعلم التعاوني

- 1 - زيادة تحصيل الطلاب.
- 2 - يرفع تقدير المتعلمين لذاتهم وخاصة الأقل مقدرة.
- 3 -تنمية الاتجاهات والمهارات الاجتماعية كالتعاون والعمل بروح الفريق وتحمل المسؤولية.
- 4 -يتحدى إمكانيات المتعلمين الأعلى قدرة ليساعدوا زملاءهم الأقل قدرة .
- 5 -ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة .
- 6 -يتطلب من المتعلمين أن يقدم الواحد للآخر شروحاً جيدة .
- 7 - يشجع حاجات المتعلمين للتقدير .
- 8 - تنمي القدرة على حل المشكلات.
- 9 -ينمي القدرة الإبداعية لدى الطلاب.
- 10 - يؤدي إلى تزايد حب الطلاب إلى مكان دراستهم.
- 11 -يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة

مراحل التعلم التعاوني

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق مراحل اربع هي :

المرحلة الأولى : مرحلة التعرف

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها .

المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

المرحلة الثالثة : الإنتاجية

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها .

المرحلة الرابعة : الإنهاء

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام .

الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم التعاوني :

١- الفرق الطلابية وفقاً لأقسام التحصيل :

يعمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلي مجموعات تتكون من مجموعة من أربعة أعضاء ولهم قدرات ومستويات مختلفة ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب وبعد ذلك تناقش كل مجموعة واجبها المناط بها ثم يقوم المعلم باختيار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج الإختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الإختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الإختبار الأخير درجاتهم و مستوياتهم السابقة ويستغرق تطبيق هذه الإستراتيجية من ٣-٥ حصص تقريباً.

٢- فرق الألعاب والمباريات الطلابية :

كانت من أول استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تستخدم هذه الإستراتيجية نفس الإجراءات التي تطبق في الأولي إلا أنها تستخدم بدلا من الاختبار الفردي الذي يجب أن يأخذه كل عضو في المجموعات اختباراً اسبوعياً أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخرى من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلى الدرجات أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية .

٣- المعلومات المجزأة :

يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية بوضع الطلاب في مجموعات رئيسية وكل مجموعة مؤلفة من ست أعضاء للعمل في نشاطات تعليمية محددة لكل عضو في المجموعة وبعد ذلك يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكون أعضاؤها من المجموعات الرئيسية لمناقشة موضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي ثم يعود كل عضو إلى مجموعته الرئيسية ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمها في المجموعة الفرعية مع مجموعته الأساسية للإفادة مما تعلمه من أعضاء المجموعات الأخرى التي ناقشت هذا الجزء وفي النهاية يختبر المعلم الطلاب اختباراً فردياً ثم يحدد المجموعة المتفوقة ويقدم لها مكافأة أو شهادة تقدير نظير تفوقها .

٤- التعلم معاً :

يتم تقسيم الصف إلى مجموعات وكل مجموعة تتكون من ٤-٥ أعضاء غير متجانسين وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة وكل مجموعة تقوم بتسليم العمل المناط بها بعد الانتهاء منه وتأخذ مكافأة وثناء مقابل ما قدمت به من عمل وتعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث تركز على كيفية العمل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة حيث يشترك أفراد كل مجموعة في انجاز المهمة الموكلة اليهم وتساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الآخر وبالمناقشات مع الفريق يتم تقويم المجموعات بواسطة اختبارات قصيرة وتعطى لكل فرد درجة تسن وتصدر نشرة في كل

أسبوع تحتوي على اعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التقديرات والمتعلمين الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية في الإختبارات القصيرة .

٥- الاستقصاء الجماعي :

يتم توزيع الطلاب خلال هذه الإستراتيجية إلي مجموعات صغيرة تعتمد على استخدام البحث والاستقصاء والمباحثات الجماعية والتخطيط التعاوني وتتكون المجموعة الواحدة من ٢ - ٦ أعضاء يتم تقسيم الموضوع المراد تدريسه على المجموعات ثم تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي إلي مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة ثم تقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشتها وتقديم النتائج لكامل الصف ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها وقدمها .

٦- الرؤوس المرقمة تعمل معا :

يتم خلالها تقسيم المعلم للمتعلمين إلى فرق (٣ - ٥) أعضاء ويتخذ كل عضو رقما يتراوح من ١ ، ٥ ثم يتم طرح السؤال على المتعلمين وتتفاوت هذه الأسئلة فقد تكون محددة جداً مثل:

- ما اسم عاصمة العراق ؟

- كم عدد الطلبة في الصف ؟

ثم يضغ المتعلمون رؤوسهم معاً لكي يتأكدوا من أن كل فرد يعرف الإجابة بعدها ينادى المعلم على رقم فيرفع المرقمون بنفس الرقم أيديهم ويقدموا إجابات للصف ككل .

اقتراحات نسهم في تنظيم عمل المجموعات :

١- حجم المجموعات : تتراوح أعداد المجموعات من ثلاثة إلي ستة .

٢- تشكيل المجموعات : أفضل طريقة هي الطريقة العشوائية ، فهو يؤدي الي تكوين مجموعات غير متجانسة من الأفراد .

٣- جذب اهتمام الطلبة وهم يعملون في مجموعات : باختيار مراقب لكل مجموعة يراقب إرشادات المعلم وينقلها لبقية أفراد المجموعة .

٤- ضمان الهدوء وتقليل الفوضى العالية في المجموعات : بتعيين المعلم أحد أفراد كل مجموعة ليتولي حث الأفراد الآخرين على العمل التعاوني بفاعلية وهدوء .

٥- معاملة الطلبة الذين لا يرغبون في مجموعات ، كذلك فإن استخدام الألعاب المختلفة يشجع المتعلمين على المشاركة .

٦- إنهاء مجموعة عملها قبل مجموعات أخرى : على المعلم أن يتأكد من أن المجموعة التي أنهت عملها قد أنجزته بصورة صحيحة ومتقنة . وعلى المعلم أن يحدد الوقت الذي يجب أن تنجز فيه المجموعات أعمالها .

٧- إنهاء المعلم لعمل المجموعات : عندما تقوم مجموعة بإنجاز الأعمال الموكلة لها ، يوم أحد أفراد كل مجموعة بإجمال (تلخيص) ما تعلموه ، ولابد من القيام بنوع من النشاط الختامي وأيضاً إبراز ما تم إنجازه في نشرات خاصة لتعزيز مفهوم تحقيق الذات .

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

أ) الاعتماد المتبادل الايجابي: يعتبر هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني، فمن المفترض أن يشعر كل متعلم في المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة فأنما أن ينجحوا معاً أو يفشلوا معاً. وبني هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة بحيث يتأكد الطلبة من تعلم جميع أعضاء المجموعة وهذا يعني أن كل عنصر من افراد المجموعة فعال وأساسي لنجاح المجموعة باتجاه تحقيق الهدف على أساس ان النجاح ليس فردياً وإنما نجاح جميع أفراد المجموعة بمعنى أن يكون الجميع ايجابيين فعالين لاعضاء التنفيذ، كذلك

يمكن من خلال المكافآت المشتركة لأعضاء المجموعة يتم بناء الشعور بالاعتماد المتبادل وذلك كأن يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية عندما يحصل جميع الأعضاء على نسبة أعلى من النسبة المحددة بالاختبار، كما أن المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الأدوار جميعها تساعد على الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة، بمعنى أن هذا العنصر يجعل الطلبة يحتاج بعضهم بعضاً، من أجل إكمال مهمة المجموعة، ويمكن أن يكون مثل هذا الشعور من خلال:

- وضع أهداف مشتركة
- إعطاء مكافآت مشتركة
- المشاركة في المعلومات والمواد (لكل مجموعة ورقة واحدة أو كل عضو يحصل على جزء من المعلومات اللازمة لأداء العمل).
- تعيين الأدوار

(ب) المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية: إن المسؤولية في هذا النوع من الاستراتيجيات تقع على كل فرد من أفراد المجموعة، وكذلك فإن المجموعة مسؤولة إزاء كل فرد من أفرادها، وعلى هذا الأساس فإن المساءلة تقع على عاتق كل أفراد المجموعة، وهذا يؤدي إلى أن يبذل كل فرد أقصى جهد ممكن للإنجاز، ويتم التقويم من خلال تعرف المجموعة مستوى تعلم أفرادها كلاً على حده. إن هذا يتطلب الآتي:

- ١- اشتراك جميع أفراد المجموعة بعمل واحد مجزاً بالتساوي عليهم.
- ٢- تنبيه أفراد المجموعة على مسؤولية كل واحد فيهم في تحقيق الهدف.
- ٣- قياس ما يبذله الفرد الواحد في المجموعة.
- ٤- اعتماد التغذية الراجعة أسلوباً للتقدم العلمي داخل المجموعة.
- ٥- استخدام استمارة تقويم أداء، باستخدام ملف الإنجاز لكل فرد في المجموعة.

ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى مساعدة اضافية لانتهاء المهمة وبذلك يتعلم الطلبة معاً لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل بصفاتهم أفراداً، وتحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء ويستطيع المدرسون بناء مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تعيين مهام مثل:

سرد ثلاثة تصرفات على الأقل قام بها العضو وساعدة على نجاح المجموعة.

سرد سلوك واحد يمكن اضافته لجعل المجموعة اكثر نجاحاً غداً.

ت) التفاعل مع التعزيز: يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل الايجابي وجهاً لوجه مع زميل آخر في نفس المجموعة والاشتراك في استخد

ام مصادر التعلم وتشجيع كل فرد للآخر وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض يعتبر تفاعلاً معززاً وجهاً لوجه من خلال الالتزام الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك.

ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي، ولا يعتبر التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل:

تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الايجابية بين الطلبة التي تؤثر ايجابياً على المردود التربوي.

وإن التفاعل بين أفراد المجموعة يتمثل في تبادل الآراء وطرح الأسئلة، والاجابة عنها، مما يكون اتجاهاً ايجابياً نحو التعلم وزيادة في التحصيل الدراسي.

ث) المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعات: في التعلم التعاوني يتعلم الطلبة المهام الاكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة واتخاذ

القرار وبناء الثقة وإدارة الصراع والاحترام المتبادل وتقدير وجهات النظر، لأن كفاية التعاون وهي عملية اجتماعية تتطلب وجوب توفر العلاقات والقيم الايجابية بين أفراد المجموعة كدعم بعضهم بعضاً، وتوفر المعرفة والثقة بينهم. ويعتبر تعلم هذه الكفاية والمهارات المتعلقة بها وانعدام وجود خلافات بين أفراد المجموعة ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني.

ح) معالجة عمل المجموعة: وتعني توجه جميع أفراد المجموعة إلى تحسين فاعليتهم للوصول إلى الهدف، وبذلك يكون من الضروري توزيع المهمات فيها، واتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق أقصى فائدة من امكانيات الفرد، وهذا لا يعني تنافس أفراد المجموعة فيها بينهم، ومعالجة أي انحراف بالتوجيه والارشاد وبيان السلبيات وتتم معالجة عمل المجموعة عند مناقشتهم لمستواهم نحو تحقيق أهدافهم، ويعني ذلك أن أفراد المجموعة يناقشون ويحللون مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لاداء مهماتهم. ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم.

التعليم المصغر

يعد أسلوب التعليم المصغر (في المجال التربوي) من الأساليب التي تعد الطلبة في مؤسسات الإعداد المختلفة التي يوازنون خلالها بين عملية التدريس في إطار حجم الفصول الدراسية السائدة وبين الوقت المخصص للدرس وتدريب الطلبة على اتقان المهارات التدريسية المراد تحقيقها، ويتم ذلك في وضع اصطناعي مجموع الطلبة فيه من أربعة إلى خمسة، يقوم أحدهم بالتدريس مركزاً على المهارة المطلوبة ويؤدي الطلبة الباقون ملاحظاتهم فضلاً عن استخدام التلفاز وإعادة الأشرطة التسجيلية لكي يستقبل الطلبة من خلالها التغذية الراجعة.

وعلى هذا الأساس فإن التعليم المصغر هو ذلك التعليم الذي يعتمد التقليل من تعقيد الموقف واختصار زمنه وتقليل عدد الطلبة الذين يواجههم الطالب المدرس، وعلى ذلك يتم تفتيت مهارة التدريس المركبة إلى مهارات بسيطة متعددة وتحديد معايير واضحة لإجادة كل مهارة.

وإن ضعف الأداء المهني للقائمين بالتدريس بسبب عدم تبني التكوين المهاري لهم، والحاجة إلى التفاعل الصفي في برامج الإعداد وكل ذلك يقف خلف ظهور هذه الإستراتيجية التدريسية، فضلاً عن وجود ظواهر معقدة في مهام التدريس يراد لها أن تكون أكثر بساطة ويسر علاوة على أن التدريس المصغر يتبنى تكوين المهارات المقصودة وتطويرها، فالتعليم المصغر ما هو إلا إستراتيجية جديدة في إعداد المدرس، تعتمد تحليل مهنته في تحديد الكفايات المطلوبة منه، فتكسبه إياها من خلال مواقف تعليمية حقيقية مصغرة، مستخدمة في ذلك التقنيات التربوية الحديثة من أجل تثبيت المهارات وتعزيزها بالتغذية الراجعة الذاتية منها والجماعية، وجعلها إجراءات سلوكية يمكن قياسها ولا تفقد هذه الإستراتيجية أهميتها بعد الخدمة، حيث أثبتت فاعليتها في التدريب بعد الخدمة في مختلف التخصصات وقد أولى أساتذة المناهج والتعليم أهمية لهذا الأسلوب إذ ركزوا على المهارات وجعلوا لكل درس مصغر مهارة واحدة وكانت المهارة الأولى كيف نبدأ درساً وقد تزامن الأخذ بأسلوب التعليم المصغر مع ظهور حركة جديدة في إعداد المدرسين القائمة على المهارات التدريسية أو التدريس باعتباره مهارة تكتيكية.

أن التسمية الرسمية للتدريس المصغر أطلقت تحديداً عام ١٩٦٣، حيث أنشئ في جامعة ستانفورد مختبر يتلقى فيه المتدربون درساً قصيراً لطلبة عاديين، ثم تعقد بعد الدرس مباشرة جلسة مناقشة ونقد، ثم يعيد المتدربون الدرس أمام مجموعة أخرى من الطلبة وبلي ذلك مناقشة أخرى.

وقد لقي التعليم المصغر مجاًلاً رحباً وناجحاً في برامج إعداد المدرسين من قبل الخدمة، وأنشأت له مراكز لتدريب أساتذة الجامعات على بعض المهارات التدريسية، وتدريب المرشدين المبتدئين على كيفية الإرشاد فيما يسمى بالإرشاد المصغر على يد (Allen) وزملاءه في كلية كولورادو، كما وجد (James Johnson) في دراسة له على مستوى الولايات المتحدة لبرنامج

التدريس المصغر عام ١٩٦٩، أن التدريس المصغر يستخدم في (٥٣%) من برامج تدريب المدرسين وإعدادهم.

واستخدم التدريس المصغر في العراق، و البحوث قد قامت ضمن هذا الإطار وفي تدريب المدرسين أثناء الخدمة على مهارات تدريس الرياضيات والفيزياء ومهارات صنع الوسائل التعليمية، عام ١٩٨١، وكذلك في إعداد المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية، وقد استخدم أيضا لتمكين الطلبة المدرسين من المهارات التدريسية الضرورية لإعدادهم ومنذ عام ١٩٩٤، ولغاية الآن استخدم التدريس المصغر في إكساب الطلبة المدرسين المهارات التدريسية المختلفة وفي مختلف العلوم والاختصاصات، مما أدى إلى نتائج إيجابية مشجعة.

ونتيجة لكل الجهود المستمرة والمبذولة من جهات بحثية مختلفة، وجد أن التعليم المصغر يعد اليوم واحداً من التقنيات التجريبية التي أصبح من خلالها يتم ربط النظرية بالتطبيق والبحث بالتدريس والابتكار بالتنفيذ على أرض الواقع.

إن الأسس التي يقوم عليها التدريس المصغر هي:

١. تحليل المهمة التعليمية المراد تعلمها إلى مهام أصغر أو مهمات سلوكية أصغر.
٢. تصغير متغيرات البيئة التعليمية.
٣. تقويم المتدرب لأدائه بعد أن يلاحظه، مما يعطيه تغذية راجعة، وبذلك يتشكل التعزيز الداخلي لديه، وهو ما تسعى إليه هذه الإستراتيجية.

متطلبات التدريس المصغر وعناصره:

لقد تناول كثير من الباحثين العناصر التي ينبغي توافرها ليتم أسلوب التدريس المصغر بصورة صحيحة، وكان Rayan Allen من الأوائل الذين حددوا هذه العناصر بناءً على توجيه عيادة

التدريس المصغر في بداية الستينيات من القرن العشرين بجامعة ستانفورد، وتناول هذه العناصر عشرات من الباحثين وهي كما يأتي:

أولاً: الأهداف والقرارات المتعلقة بها التي يعتمد عليها في تحقيق النتائج المرجوة من التدريس المصغر، إذ كلما كانت الأهداف واضحة منذ البداية كانت بنية التجربة محددة ونتائجها دقيقة وتقسم القرارات إلى: أساسية، وهي التي تعني بعبادة التدريس المصغر مثل تدريب الافراد على مهارات معروفة مسبقاً، أو تلك التي تستخدم العبادة كأداة للبحث عنها، أو منهم الذين سيتم تدريبهم، وهل سيلقون تعليمات كتابية أم أن هناك عرضاً حياً ينتظرهم أم هل يرون تسجيلاً لنماذج المواقف التعليمية، أو ما الطرق التي ستتبع في التقويم.

أما القرارات الثانوية: فإنها أقل أهمية ولكنها حاسمة. مثال: من الذي يتولى الاشراف؟ ما عدد الطلبة؟ ما المدة المستغرقة في الدرس؟ ما المدة المستغرقة في التحليل؟ ما طرائق التغذية الراجعة ثانياً: الهيكل والبيئة التعليمية: في ضوء القرارات وبعد الانتهاء من تحديد الأهداف الخاصة بالتدريس المصغر يمكن تنظيم الهيكل المناسب للممارسة، ويتكون من المكان المناسب وتحديد المتدربين والفنيين واجهزة التصوير والانارة ووسائل الكتابة وكل الأمور التكميلية الأخرى.

ثالثاً: تسمية نوع التدريب في التدريس المصغر:

لقد استخدمت في جامعة ستانفورد ثلاثة أنواع من التدريس المصغر، يكون استخدامها تبعاً للأهداف المرسومة لها وهي:

١. الدرس المصغر: ويهدف إلى تدريب الطالب المدرس على مهارة تدريسية واحدة من خلال العرض الحي والمسجل، ويستغرق في العادة خمس دقائق لطلبة لا يتجاوز عددهم أربعة أو خمسة، يعطيهم المدرس فرصة لمعرفة الهدف من الدرس ويجلس المشرف في مؤخرة الجلسة، ويتم تسجيل شريط الفيديو، وبعد انقضاء الدقائق الأربع الأولى ينبه الفني المتدرب على أن لديه دقيقة واحدة لاستكمال اجراءات الدرس، وبعد الانتهاء يتم عرض المواقف التدريسية من على الشريط كتغذية راجعة ومثير للمناقشة والتحليل النقدي، ويكون تركيز المناقشة على موضوع المهارة

المحددة، ثم توزع استمارة على الطلبة والمشرف لبيان الرأي في اداءات الطالب المدرس، وأن مشاهدة شريط الفيديو من الجميع تدعو الاطراف لتبادل الاراء في مسألة الأداء، وتستغرق مدة التحليل هذه عشر دقائق ليعيد بعدها الدرس نفسه، وذلك لتجاوز الأخطاء في الأداء ولمدة خمس دقائق أخرى، تعقبها عشر دقائق للتحليل والنقد والتغذية الراجعة، وهكذا تكون مدة الدرس المصغر خمساً وأربعين دقيقة بكامل تفصيلاته.

٢- الفصل المصغر: ومدة الدرس فيه أطول، حيث يستغرق عشرين دقيقة، ويعتمد على فكرة العمل ضمن فريق (وقت العمل) ، إذ يتعاون ثلاثة أو أربعة من المتدربين لتصميم وحدة تعليمية في مادتهم، وتتكون الوحدة من اثني عشر درساً، ولا يتغير الدارسون الأربعة أو الخمسة في كل درس، يلي عملية التدريس نصف ساعة للنقد الجماعي، توزع فيها نماذج عامة للتغذية الراجعة مدة تنفيذها عشر دقائق.

٣- جلسات البحث والتحليل: والغرض من هذا النوع هو زيادة تعريف مهارات التدريس، وهي وحدات مستقلة بذاتها، يأتي المتدرب إلى الجلسة وقد أعد درساً مدرته خمس دقائق ويقوم بتدريسه دون أن يتلقى أية معلومات، ويسجل الدرس على شريط الفيديو ويستخدم إطاراً لملاحظة الأهداف، ثم يشاهد الشريط الانموذجي الذي سجلت عليه المهارة، ليستفيد منها الطالب المدرس تغذية راجعة عندما يعد لممارسته التالية، ويلقي الدرس مرة أخرى وفي الخطوة النهائية يراجع المتدرب ادائه التعليمي للمرة الأخيرة.

رابعاً: المشرف، وهو مدرس يتخلص دوره في مساعدة الطالب المدرس على تحسين ادائه لكل مهارة، ومساعدته على اتخاذ القرار في مجال استخدامها، وفي نهاية برنامج التدريب ينبغي على المتدرب أن يكون قادراً على استخدام المهارة دون مساعدة المشرف

خامساً: طلبة التدريس المصغر: وهم جانب في عملية التدريس المصغر لأنه تعليم فعلي يعتمد على عناصر أساسية، فوجود الطلبة واختيارهم وتدريبهم، كوجود المتدربين، كما أن طلبة التدريس المصغر يصبحون فيما بعد أكثر تعاطفاً مع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

سادساً: شرائط الفيديو والتدريب على الاجهزة:

يعتقد البعض أن تسجيل الدروس المصغرة على شرائط فيديو ليس ضرورياً إلا أن التسجيل الفيديوي يدعم أهداف التدريس المصغر، ويعزز من فعاليته بوصفه مصدراً للتغذية الراجعة، ويساعد المتدرب على فهم أدائه وتبصيره بأخطائه، كما يفيد المشرف بوصفه أداة تعليمية.

أما التدريب على الأجهزة فهو ضروري لمشرف التدريب والطلبة المتدربين ويشمل تركيب الأجهزة وعملها وتعبئة شرائط الكاسيت في أجهزة الفيديو والتسجيل والاعادة والمشاهدة والتصوير وتوزيع الاضاءة وضبط اجهزة المراقبة

المهارات اللازمة للتدريس المصغر:

يتفق التربويون على أن المهارات اللازمة لاقامة درس مصغر:

١. مهارة تحليل المحتوى التعليمي.
٢. مهارة تحديد الأهداف وصياغاتها.
٣. مهارة تنظيم البيئة التعليمية.
٤. مهارة التهيئة الذهنية والنفسية للمتعلمين.
٥. مهارة اختيار الأسلوب الاجرائي للتعليم أو التدريب.
٦. مهارة صياغة الأسئلة الصفية وإدارة النقاش.
٧. مهارات الاتصال اللفظي.
٨. مهارة الدافعية ومن ثم التعزيز.
٩. مهارة عمل استمارات الملاحظة، ومن ثم توصيف مستويات الأداء.
١٠. المهارات الفنية من تسجيل وعرض.

طريقة المناقشة والحوار

لم يتم تحديد معنى خاص بالمناقشة من خلال مراجعة الأدب والكتب التربوية وبالتالي يمكن تحديد معنى المناقشة لغويا واصطلاحا على النحو التالي :

المناقشة لغة: ناقش الشيء واستخرجه.

والمناقشة لغة هي الاستقصاء ونقول ناقشت المسألة إذا بحثتها

ويعرف طريقة المناقشة على أنها حوار شفوي بين المعلم والطلبة يظهر فيها الدور الإيجابي الواضح للطلبة والتي تتم بصورة طبيعية غير مختلفة تحت إشراف المعلم وتنظيمه بهدف تحقيق غايات وأهداف معينة لا يمكن أن تتحقق إلا بمشاركة الطلبة.

ونظر إلى طريقة المناقشة على أنها: كل منظم يسبقه التخطيط فهي طريقة مزيدة بذاتها وبالتالي ليست عنصرا أو جزءا من طريقة أخرى

والمناقشة هي أسلوب تعليمي تعليمي محور لعدد كبير عن طريقة المحاضرة أول الالتقاء وذلك لأنها تعتمد من حيث المبدأ على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلبتة، وتعتبر طريقة المناقشة بوجه عام من الطرق والأساليب الجيدة التي تتضمن اشتراك الطلبة اشتراكا إيجابيا في العملية التعليمية في التدريس.

والمبدأ الذي يقوم عليه هو أن يشترك المعلم مع طلبته في طرح المادة العلمية لمناقشتها وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها والمناقشة ليست بين المعلم وطلبتة فقط بل تركز أيضا بشكل كبير على التفاعل بين الطلبة مع بعضهم البعض.

والمناقشة تتطلب من المعلم أن يكون على درجة كبيرة من الخبرة والثقافة والمرونة في طرح المادة والمواقف التعليمية المختلفة ومناقشتها وتختلف المناقشة تبعا لاختلاف أهدافها.

ويذكر (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦) نوعين للمناقشة هما:

1. المناقشة المفتوحة (الحرّة): يتم فيها طرح قضية أو إثارة مشكلة ذاب صلة بوضوح الدرس وقد تكون ذات علاقة بحياة الناس تكون نقطة الانطلاق للمعلم ليبدأ المناقشة مع طلابه. مثل مناقشة مواضيع عن البيئة والتلوث والطاقة والغذاء والاتصال والمواصلات. وهناك طرق عديدة لطرح المشكلة منها:

-عرض المشكلة على شكل تساؤلات مفتوحة الإجابة.

-تقديم المشكلة في صورة عرض عملي (فيلم مثلاً).

2. المناقشة المخطط لها (المقيدة): يمتاز بالتخطيط المسبق لها. إذ يحدد المعلم محتوى المناقشة ويصوغ الأسئلة الرئيسية التي سيتم طرحها ليقود التلاميذ نحو أهداف محدد سلفاً وهذا الأسلوب يناسب دراسة الموضوعات والمقررات العلمية المنهجية وخاصة النظرية منها. هذا وتناسب المناقشة جميع المراحل التعليمية لكن تختلف مستويات أسئلة المناقشة باختلاف المراحل التعليمية تبعاً لمستويات العقلية والنمائية والخبرات السابقة للطلاب والتلاميذ ويعتمد استخدام نوعي المناقشة على الموضوع الذي يدرس ولا تعتقد بأن أحد نوعي المناقشة مخصص لمرحلة دون أخرى

نشأة المناقشة ومفهومها :

هناك من يرجع أسلوب المناقشة إلى كونها تطوير لطريقة المحاضرة ولكن هذا لا يلغي استقلاليتها وتميزها عن المحاضرة. ولكن هذا القول ربما يكون من قبيل تراكمية العلم وتكامله. والمناقشة إذا رجعنا إلى أصلها فهي قديمة جداً قدم الإنسان لأنها الطريقة يتعاملون بها من خلال تعاملاتهم اليومية ولأن نستطيع أن نقول إنها من اكتشافات عصر معين أو علام معين ولكن صيغت من قبل علماء ومفكرين بشكل علمي منظم.

يذكر (عبد العزيز وصالح وعبد المجيد وعبد العزيز ١٩٨٢) إن أول من استخدم المناقشة بشكل منظم هو الفيلسوف سقراط وطريقته تقوم على مرحلتين :

1 -يزعزع ما في نفس صاحبه من اليقين الذي يعتقده والذي لا أساس له.

2- مرحلة توليد الأفكار: يناقش ويحاور حتى ينتهي إلى حقيقة ثابتة لا تحتمل الشك ولا النقد ولا الجدل.

وتتبع سقراط تلميذه أفلاطون الذي قلل من دوره كقائد للنقاش بحيث يظهر وكأنه متلقيا ومستمعا. ويذكر (عبدالرحيم، ١٩٨٤) ثلاثة مراحل لأسلوب أفلاطون في المناقشة:

1.الحوار الشفوي

2.الحوار المكتوب

3.الختام بالنقد المدون

وهو هنا جمع بين الحوار والكتابة والإلقاء. وأسلوب كل من سقراط وأفلاطون يعتمدان على حث العقل وحفزه على التفكير وإشعار العقل بالحيرة والقلق لخلوه من الأفكار التي كان يستريح لها وتوجيه العقل نحو منهج جديد للتفكير عن طريق الأسئلة وكذلك الانتقال من الكلي إلى الجزئي ومن المعقول إلى المحسوس

وهذا يعني إرجاع المناقشة إلى سقراط وأفلاطون فالرسول (صلى الله عليه وسلم) كان يتبع أسلوب المناقشة مع أصحابه في مواقف عديدة منها:

-عندما بعث النبي (صلى الله عليه وسلم) معاذ إلى اليمن قال له: بما تحكم يا معاذ، قال معاذ: بكتاب الله، قال : فإن لم تجد في كتاب الله، قال: فبسنة رسول الله ، قال: فإن لم تجد، قال معاذ: فأجتهد برأيي. فقال الرسول (صلى الله عليه وسلم): الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضى رسول الله.

-قول الرسول صلى الله عليه وسلم لأصحابه: إياكم والجلوس على الطرقات، قالوا: ما لنا بد يا رسول الله من مجالسنا، قال: إن كان لابد فأعطوا الطريق حقه، قالوا: وما حقه يا رسول الله؟ قال:

رد السلام وغض البصر ودفع الضرر والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. نظرية التعلم التي تبنى عليها المناقشة:

لا يمكن إخضاع طريقة المناقشة لنظرية محددة من نظريات التعلم ولكن يمكن القول بأن أكثر نظريات التعلم التي تتناسب طريقة المناقشة هي نظرية بياجيه للتعلم التي تأخذ في الاعتبار خصائص تفكير المتعلمين ومستوى تفكيرهم وبالتالي اختلاف مستوى الأسئلة في كل مرحلة وتنوعا في الدرس الواحد ، وكذلك الخبرات المختلفة للأطفال والتفاعلات الاجتماعية التي تتطلب استخدام اللغة كعوامل مؤثرة في النمو العقلي للمتعلم.

وكذلك مسألة فقدان التوازن المتكرر لحدوث التعلم الفعال عند بياجيه هي من أهم المبادئ والأسس التي تقوم عليها طريقة المناقشة بحيث تجعل المتعلم يشعر دوما بالحاجة إلى زيادة معارفه لشعوره بالنقص في معارفه.

أساليب طريقة المناقشة :

أولاً: طريقة المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها :

في هذا الأسلوب يقوم المدرس بتخطيط المناقشة التي سديرها و إعلام التلاميذ به مسبقاً . فيعطيهام فكرة واضحة عن الموضوع الذي سيجري بحثه ومناقشته ، كما عليه إعداد أسئلة تتعلق بمفردات الموضوعات التي سيقوم بمناقشتها ويقوم المدرس بتصدر الصف ويبدأ بإلقاء الأسئلة على طلابه بهدف إثارة التفكير في طلبته وحملهم على أن يسألوا هم أيضاً ولكن لا يسألونه بل يوجهون الأسئلة إلى زملائهم التلاميذ وهؤلاء بدورهم يجيبون عنها -بعد الاستئذان من المدرس - مخاطبين السائلين لا المدرس كما أن المدرس لا يختلف في موقفه عن أي عضو آخر في الصف فيجادل ويناقش كما لو كان واحداً منهم .

إذا هدف هذه الطريقة هو إثارة التلاميذ للمبادرة في السؤال والجواب و إشراكهم في الدرس . فالمدرس الماهر المستخدم لهذه الطريقة هو الذي يدفع بطلبته إلى أن يفكروا ويسألوا ويستفسروا

ولا يتدخل إلا في حال استعصى على التلاميذ توضيح أو شرح أو الإجابة عن سؤال ما فيبادر إلى توجيههم ودفعهم للتوصل إلى الإجابة قدر ما يستطيعون ذلك .

إن مشاركة المدرس في صلب المناقشة يساعد على فسخ المجال للتعليق على بعض النقاط التي تثار أثناء المناقشة ، إضافة إلى السيطرة على سير المناقشة و إدارتها بصورة طبيعية والمحافظة على النظام وعدم التشعب أو الانحراف أو الابتعاد عن صلب موضوع المناقشة وفي استطاعته إعادة خط السير الذي يجب أن تسير فيه ، وتوضيح بعض النقاط التي أخذ التلاميذ يحاولون فيها الابتعاد عن صلب الموضوع .

ثانياً: طريقة المناقشة التي يديرها المدرس ولا يشرك فيها :

إذا ما استخدم المدرس الأسلوب الأول في طريقة المناقشة ، ففي إمكانه الانتقال إلى الأسلوب الثاني ، بأن يقوم بإدارة دفة المناقشة الصفية دون المشاركة فيها بل تكون المشاركة قاصرة ومعتمدة على تلاميذ الصف أنفسهم فقط وبذلك يفسح المجال لهم للمشاركة الفعالة الكاملة . إذ يقع في هذه الحال على كاهل التلاميذ إعداد وتحضير ما يتطلب للموضوع المحدد للمناقشة من بدايته حتى نهاية الوقت المخصص له .

و دور المدرس هنا فقط إدارة المناقشة وتنظيمها وتوجيهها التوجيه العلمي الصحيح من النواحي المضمون والشكل .

ثالثاً: طريقة المناقشة التي يديرها التلاميذ (النيابية)

وفي هذه الطريقة يتأسس المناقشة أحد التلاميذ تطوعاً من تلقاء نفسه ، أو ينتخبه تلاميذ الصف ، وهكذا يحل محل المدرس في إدارة سير المناقشة . تلاميذ الصف هم الذين يبحثون عن مادة الدرس ويقومون بإعدادها بعد أن يكونوا قد زودوا من قبل مدرّسهم للمصادر ذات العلاقة بموضوع المناقشة - فيطرحوا ويناقشوا ما قد توصلوا إليه وما أعدوه من مادة علمية . ويقوم رئيس المناقشة التلميذ بتشغيل بقية تلاميذ الصف جذبهم للإسهام . وإبداء الرأي والتعليق أو الإضافة وبذلك يكونوا جميعاً قد شاركوا أو تعاونوا على تقديم المادة العلمية .

يكون دور المدرس في هذا الأسلوب فقط الجلوس في ناحية من قاعة الصف يراقب ويلاحظ فعاليات التلاميذ حيث يكون مستعداً للمشاركة في أن يطرح في المناقشة من المعلومات كعضو من أعضاء الصف ، أو التدخل فيها بعد الاستئذان من رئيس المناقشة . والسبب أنه قد يصعب على التلاميذ التوصل إلى نتيجة معينة أو قد يشذون عن صلب الموضوع بدرجة يضيع فيها الوقت أو قد تفوتهم نقطة مهمة يرى المدرس ضرورة معرفتها أو فائدتها أو أهميتها في التوصل إلى نتيجة ما .

رابعاً: طريقة تقسيم إلى عدة مجموعات :

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون عدد التلاميذ كبيراً مما يصعب تطبيق أو إجراء أحد الأساليب الثلاثة السابقة . حيث يقوم المدرس بتقسيم الصف إلى عدة مجموعات حسب ما يرى المدرس . ويعهد إلى كل مجموعة منها بمناقشة موضوع أو جزء من موضوع مفردات المنهج المقرر للمادة الدراسية ، وتختار كل مجموعة مكاناً من قاعة الصف ، وتباشر في اختيار -أو انتخاب رئيس لإدارة مناقشة مجموعتها ، ويفضل أن يتناوب كل تلميذ من تلاميذ المجموعة في أخذ دوره في رئاسة المناقشة لمدة معينة حسب ما يسمح الوقت .

واجب المدرس هنا هو حضور جانب من مناقشات كل مجموعة من هذه المجموعات والتنقل من واحدة إلى أخرى وتسجيل ملاحظاته وانطباعاته عن كل ما يدور من نقاش وما يطرح من آراء وتعليقات ، إضافة إلى ملاحظة تطبيق أسلوب وأصول المناقشة العلمية.

وبعد انتهاء المدة المخصصة لمناقشة كل مجموعة موضوعها المكلفة به ، يجتمع تلاميذ الصف ثانية كالمعتاد، وتبدأ كل مجموعة من المجموعات بتصدر الصف وتقديم ملخص أمام طلبة المجموعة الأخرى ، عما توصلوا إليه خلال مناقشاتهم من معلومات ومادة علمية ، ويبدأ التلاميذ الآخرون بأخذ دورهم بمناقشتهم حول ما يرد من معلومات وحقائق علمية . ثم تبدأ المجموعة الثانية والثالثة....

وبانتهاء تقديم آخر مجموعة من مجموعات تلاميذ الصف لمعلوماتها تكون الموضوعات قد وفيت حقها .

وهنا يبدأ دور المدرس المستخدم لطريقة المناقشة على هذا الأسلوب ،أن يبين رأيه في نشاطات وفعاليات المجموعات كافة باستعراض ما لديه من ملاحظات وانطباعات تتعلق بالنواحي العلمية .وعليه أن يوضح رأيه في كيفية أخذ تلاميذ المجموعة الواحدة دورهم في عرض معلوماتهم العلمية أمام تلاميذ الصف الآخرين من حيث تقسيم العمل فيما بينهم وإعداد أو طبع المعلومات وتوزيعها بين زملائهم التلاميذ أو تهيئة واستخدام الوسائل الإيضاحية .

خطوات الإعداد لطريقة المناقشة :

من أجل أن تفي طريقة المناقشة بأهدافها وأغراضها يجب على المدرس التقيد بالخطوات التالية :

1 -تخطيط مسبق لاختيار نوع أو أسلوب ، طريقة المناقشة الذي سيتبع .

2-تحضير قاعة تفي بمتطلبات إجراء الطريقة .

3-تنظيم هيئة جلوس التلاميذ المتناقشين بصورة مريحة بحيث يستطيع أحدهم مشاهدة الآخر وسماعه وخير ترتيب لذلك هو جلوسهم على شكل نصف دائرة أو دائرة إذا كان حجم الصف مناسباً وعدد التلاميذ ليس كثيراً.

4 -سبورة مع طباشير وممحة توضع قرب كل مجموعة من مجموعات التلاميذ المتناقشين لكتابة ما تحتاج إليه المجموعة من النقاط أو ملخصات أو حل المسائل أو لغرض عرض الوسائل الإيضاحية عليها .

5-تشجيع التلاميذ على الإسهام وعدم التقليل أو الحط أو السخرية من أسئلتهم أو إجاباتهم الناقصة أو المغلوطة .

6-الاهتمام بجميع التلاميذ في الصف والعمل بمختلف الوسائل التربوية لاشراكهم، وعدم التركيز أو الاعتماد على قليل منهم وإهمال البقية .

مزايا طريقة المناقشة :

يمكننا القول أن لأسلوب المناقشة مزايا متعددة يمكن تحديد أهمها فيما يلي :

- 1-يزيد من إيجابية التلميذ في العملية التعليمية ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة.
- 2-ينمي لدى التلميذ مهارات اجتماعية من خلال تَعَوُّده الحديث إلى زملائه وإلى المعلم.
- 3-ينمي لدى التلميذ مفهوم الذات من خلال إحساسه بقدرته على المشاركة والفهم والتفاعل الاجتماعي.
- 4-ينمي لدى التلميذ روح التعاون والانسجام والتفاهم ،وهذا يولد لديهم الحس الجمعي والعمل والإخلاص للجماعة .
- 5-هي طريقة تدفع التلاميذ إلى التفكير والبحث والمطالعة والتتقيب واستنتاج الحقائق وتمحيص الأدلة والاطلاع على مختلف وجهات النظر للموضوع المراد بحثه أو مناقشته .
- 6-هذه الطريقة تراعي الفروق بين التلاميذ ،وذلك بتكييف العمل حسب هذه الفروق لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب .
- 7 -تبعد الملل والضجر عن التلاميذ نظرا للفعاليات التي يؤدونها والمسؤوليات والواجبات المعهود إليهم .
- 8 -تساعد التلاميذ على عدم نسيان المعلومات العلمية التي أعدها بأنفسهم وتعبوا في تحضيرها وتقديمها للمناقشة .
- 9-تجعل من التدريس والتقويم يسيران جنبا إلى جنب .
- 10-تتمي الجراءة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي وذكر المعلومات الدقيقة واحترام آراء التلاميذ ومشاعرهم وإن خالفوه في وجهات النظر .
- 11-تؤدي إلى الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بتدريس العلوم ،إذ يمكن إجراء المناقشة في الصف التقليدي .

عيوب طريقة المناقشة :

لطريقة المناقشة عيوب أبينها بالنقاط التالية :

- 1 -تتضمن في أغلب الأحوال درجة عالية من التجريد ، إذ أن الحوار يعتمد في غالبيته على اللغة اللفظية دون استخدام المواد المحسوسة.
 - 2-تحتاج إلى مدرسين ذوي مهارات عالية في إدارة الصف بسبب حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين التلاميذ نتيجة عدم ممارستهم لهذه الطريقة .
 - 3-التشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة .
 - 4-استغلال وسيطرة عدد معين من التلاميذ على سير المناقشة .
 - 5-تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل التلاميذ المتناقشون إلى اتفاق تام على الشكل النهائي للموضوع .
 - 6 -يحتاج إلى مدرسين ذوي مهارات عالية في صياغة الأسئلة وطرحها بحيث يمكن للمعلم أن يعيد صياغة السؤال الواحد بأكثر من صورة لمراعاة الفروق الفردية وتشجيع كافة التلاميذ على المناقشة في الحوار .
 - 7-يهمل إلى حد كبير التعلم المهاري الخاص بمهارات استخدام الأدوات والأجهزة المخبرية .
- مقترحات لتحسين فاعلية طريقة المناقشة:
- يمكن الاستفادة من المقترحات التالية عند استخدام طريقة المناقشة في تدريس العلوم :
- (1)إعداد الأسئلة التي سوف تستخدم في المناقشة قبل الدرس إعداداً جيداً بحيث يركز هذا الإعداد على الجوانب الآتية:
- صياغة الأسئلة صياغة جيدة واضحة .

-التسلسل المنطقي للأسئلة بحيث يؤدي الواحد منها إلى الآخر وتؤدي إلى المادة العلمية المطلوبة.

-شمول الأسئلة لمادة الدرس .

-الاهتمام بالأسئلة المثيرة للتفكير وليس الأسئلة التي لها إجابات محددة.

(2)إلقاء الأسئلة في الصف ،إذ يجب أن يهتم المدرس بالأمور الآتية :

-الانتظار لفترة (حوالي ٥ ثواني) قبل السماح لأي تلميذ بالإجابة .

-الاهتمام بوضوح الصوت لجميع التلاميذ .

(3)محاولة إشراك كافة تلاميذ الصف في المناقشة ،والاستماع إلى إجاباتهم باهتمام .

(4)العمل على استخدام بعض الوسائل التعليمية والأدوات المخبرية قدر الإمكان أثناء المناقشة .

(5)التركيز على ضبط الصف بحيث يسهل سماع الأسئلة التي يوجهها المدرس وإجابات التلاميذ أو أسئلتهم دون اضطراب المدرس لإيقاف نشاطات التعلم كل فترة لضبط الصف .

(6)تلخيص إجابات التلاميذ من حين لآخر على شكل عبارات واضحة تمثل المادة العلمية للدرس.

خصائص قائد المناقشة :

يذكر (هوفر، ١٩٨٨) خصائص قائد المناقشة وذلك على النحو التالي:

-العقل المنفتح: ذو ذهن منفتح على الأفكار الجديدة ومستعد لتقبلها. فتراه يقلب الأفكار الجديدة ويتأملها إلى جانب أفكاره الخاصة ويحاول أن يكتشف ما بينها من نقاط شبه أو اختلاف. المرونة: يجب أن يتحلى المناقش بمرونة كافية لكي يفهم الآراء الأخرى من وجهة نظر أصحابها ويجب أن يكون قادرا على القول بصدق: "أفهم لماذا تفقون هذا الموقف لكني لا أستطيع القبول بآرائكم.

-الموضوعية: لا يشجع اللجوء إلى العواطف والانفعالات التي تستخدم الحركات الجسمية واللغة المقنعة. وحتى عندما يقود المدرس المناقشة إذا أراد الإسهام ببعض الأفكار والآراء تناقش أفكاره من قبل جماعة الطلاب.

إثارة العقل بطرح أسئلة تتطلب عمليات عقلية عليا: يحاول فوق العادة أن يحصر إسهامه في أسئلة بارعة يطرحها ليشجع الطلاب على التقليل العميق وتقويم الأفكار. -الحزم والجدية: يجب أن يكون حازما في قراراته ولا يع مجالا للتردد وكذلك الدفاع عن آراءه وأفكاره ويجب أن يكون جديا خلال المناقشة ولا يترك مجالا للاستهتار والتقليل من أهمية الأفكار المطروحة للمناقشة مهما كانت هذه الأفكار.

أهمية الأسئلة داخل غرفة الصف:

- للأسئلة داخل الصف أهمية كبيرة ويذكر (زيزفون وآخرون، ١٩٩٨) منها:
- أفضل وسيلة اتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب مع بعضهم البعض.
- إثارة اهتمام الطلبة وحفزهم على المشاركة.
- تعيين المعرفة السابقة لدى الطلبة قبل بدء الدرس.
- تعيين أفكار الطلبة وكذلك تنظمها.
- توجيه تفكير الطلبة نحو مستويات أعلى من التفكير.
- إعادة انضباط الطلبة المشاغبون وذلك بالطلب منهم تبرير سلوكهم.
- ولفت انتباه التلاميذ للإصغاء والتركيز وخاصة الطلاب الذين يعانون من ضعف في الانتباه.
- تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى الطلاب.
- مساعدة الطلبة على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات.
- مراجعة الدروس أو تلخيصها.
- تحري استيعاب الطلاب بشكل غير رسمي:
- *لتقديم التمارين والتطبيقات.
- *لتفسير المعاني واستفسار الطلاب.

- * للتركيز على نقاط معينة في الدرس وإبراز أهميتها.
- * لاكتشاف اهتمامات الطلبة.
- * لتشخيص مصاعب التعلم.

طريقة المشروع

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن السابع عشر وما بعده فقد أسهم بها (روسو، وبستالوزي، وهربارت، وفروبل) حيث نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عمليتي التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية التي تدور حوله جهود المربين والمدرسين، ومن ذلك التاريخ بدأ المربون والمفكرون يحددون الوسائل التي تحقق هذا الهدف من التربية، وما جهود (جون ديوي) في هذا الحقل إلا ترجمة لما أرادته أسلافه فاتجه إلى الطفل والمدرسة والمجتمع ليحدد العلاقة بينهم، وقد حدد دور المدرسة على أنها مكان يحيا فيه الطلبة حياة اجتماعية عملية حقيقية، يتدربون فيها على حل مشكلاتهم الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة، ومن أجل ذلك فإن محيط المدرسة ينبغي أن يكون على نحو يشعر فيه الطالب أنه يحقق فيه رغبته وميوله وأولاه، وأحدث مشروعه المدعو (التعلم بالعمل) صدقاً واسعاً في التربية الحديثة، ثم جاء (كلباترك) تلميذ (جون ديوي) فتمسك بآراء أستاذه وروج لفلسفته وكتب فيها بحثاً مسهباً حتى اعتبر ركناً أساسياً في هذه الفلسفة الجديدة.

ومن هنا انبثقت طريقة المشروع التي عرفها (كلباترك) بأنها "الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي"، حيث يشمل هذا التعريف العمل اليدوي والعقلي إن كان متصلاً بالحياة الخاصة بالمتعلم، وإنها وحدة أو فعالية أو تجربة داخلية موجهة نحو هدف معين.

ويقوم المدرس بمناقشة عامة مع طلابه بصفة أولى تساعد في الكشف عن اتجاهاتهم وميولهم والخبرات التي يرغبون بالاستزادة منها، أو رغبته في القيام بنشاطات تتعلق باستكمال خبراتهم أو إشباع حاجاتهم، وعندما يشعر المدرس بما يشير إلى الاهتمام بواحدة من هذه الأمور

فإن هذا يعني تحديداً لموضوع المشروع كما أنه يعني بأن الطلبة هم الأساس في هذا التحديد وهذا الاختيار.

طريقة المشروع وعلاقتها بعلم النفس:

إن لطريقة المشروع علاقة وثيقة بمبادئ علم النفس وقوانينه في التعلم والنمو وطبيعة المتعلم ودوافعه وميوله، وقد استندت على المبادئ النفسية الآتية:

١. مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التربية والتعليم، من أجل تحقيق أهداف اجتماعية مرغوبة، وتنمية شخصية هذا المتعلم من الناحية العقلية والوجدانية والمهارية، أي أن طريقة المشروع تؤمن بطبيعة المتعلم ومقدرته على التفكير والخلق والابداع، كما انها تراعي قابلياته وحاجاته وتنميتها وكذلك الفروق بينه وبين بقية الطلبة.

٢. مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل، على اعتبار أن التربية عملية نمو والتعلم عمل إيجابي موجه نحو هدف إحداث التغيير في أنماط السلوك عن طريق الفعالية الشخصية والنشاط الذاتي، أي أن المتعلم هو ذلك العنصر الايجابي الفعال الذي يبحث وينقب ويجرب ويختبر.

٣. مبدأ الحرية الذي يسمح من الناحية التربوية بنمو المواهب في الأنشطة الفكرية والبدنية بدون فوضى أو كبت وتنظيم الرغبات عن طريق التفكير السليم، أما الحرية الوحيدة التي يوليها ديوي أهمية كبيرة فهي حرية بصيرة أي حرية لحاظ وحكم تستخدم في تحقيق أهداف لها قيمة في ذاتها .

وقد أرجع جون ديوي الحرية إلى الارادة وهذا يقتضي أموراً كما أوردها (دياب والعليان):

١. الكفاية في العمل والتخطيط.

٢. القدرة على تغيير الخطط وتحويل سير العمل وتجربة الجديد.

٣. قوة الرغبة والاختيار.

وإن طريقة المشروع تعمل على جعل الخبرات التعليمية من النوع الذي يساعد على حرية التعبير والحركة والممارسة التلقائية وبذلك يتحرر الطلبة من الأوضاع المألوفة بتهيئة جو تربوي سليم ينمي الشخصية المتكاملة.

طريقة المشروع وعلاقتها بالمجتمع:

المدرسة من الناحية الاجتماعية هي المؤسسة التي تنفذ التربية فيها وبكل صورها الاجتماعية كل مراميها واهدافها. فهي عامل فعال في تنمية شخصية الطفل وفي تمكينه من التكيف مع المجتمع الذي يعيشه والذي يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم، وانطلاقاً من الايمان بأن المتعلم كما عبر عنه (كلباترك) ينبغي أن يتعلم ما يعينه على العيش والحياة، وأن التعلم الذي يحصل له لا يتم بصورة منفردة، إنما يتم بصورة كلية، أي إن المتعلم يتعلم خبرات متنوعة في آن واحد تعلم أساس وتعلم مقترن، وتعلم مصاحب، ومن هنا فإن الدعوة إلى جعل هدف المدرسة كيف نتعلم لنعيش؟ وكيف نعد أنفسنا للحياة؟ تبدو وكأنها دعوة هامة وضرورية لجعل المدرسة قريبة من المجتمع بل هي المجتمع بذاته ولكن بصورة مصغرة وأن تكون المناهج الدراسية قائمة على المشاريع الاجتماعية. وأن طريقة المشروع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطريقة حل المشكلات التي عرفها (ديوي)، بأنها حالة حيرة وتردد تتطلب حلاً، إن (بورتين) رائد طريقة المشروع حاول أن يميز بين الطريقتين بقوله حقاً أن المشاريع ما هي إلا مشكلات عملية، وعليه فلا مناص من التداخل بين طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات، لأنهما يعتمدان على الاحساس بالمشكلة ووضع الحلول لها، وانما يعتمدان على نشاط الطالب، لذلك فإنهما يبينان أسلوبهما على دوافع أربعة:

١. الدافع الاجتماعي الذي يدفع الطالب إلى اشراك الآخرين في خبراته.
٢. الدافع الانشائي الذي يدفع الطالب إلى تحويل المواد الخام إلى أشياء نافعة.
٣. دافع البحث والاستقصاء الذي يدفع الطلبة إلى الافصاح عن نشاطهم لبعضهم البعض

وإن طريقة المشروع تتفق مع منهج النشاط في طريقة تعلم المادة الدراسية واستخدام مصادر المعلومات وجعل المادة الدراسية متصلة بالحياة، وتسير هذه الطريقة بخطوات تتداخل فيما بينها وهي حسب (ابراهيم، ١٩٧٥):

- أ. اختيار المشروع الذي يشكل في اطاره العام مشكلة للطالب أو مجموعة من الطلبة.
- ب. التخطيط الجيد للمشروع الذي هو لب الطريقة وسر نجاحها.
- ت. تنفيذ الخطة وتدخل خطوة فيها بحيث يأخذ فيها كل طالب دوره باعتباره أن مشكلة المشروع تشكل تحدياً لفكره وخبراته
- ث. مرحلة التقويم وهي مرحلة إصدار الحكم لكل خطوة من خطوات المشروع، فقد يعدل الطلبة بعض الأدوار أو بعض أجزاء الخطة، وبهذا يكون التقويم عملية مستمرة، وهو بهذا يكون تقييماً اجرائياً

محاسن طريقة المشروع

١. يرى (آل ياسين) أن هناك محاسن كثيرة لطريقة المشروع منها:
 ٢. يجد الطالب نفسه في هذه الطريقة عاملاً مساعداً للتحفيز على التعلم.
 ٣. تدرب الطالب على حل المشكلات العلمية والعملية وتنمي فيه روح التعاون.
 ٤. تساعد على المثابرة وتنمية اليقظة العقلية وسعة الفكر واحترام اراء غيره.
 ٥. تساعد على ربط المدرسة بالحياة وتساعد على جعل التعليم عملياً (التعلم بالعمل).
 ٦. تجعل الطالب مركز الفعالية التعليمية.
 ٧. تربط الدروس بعضها ببعض الآخر.
- ويرى (قوره، ١٩٧٧) انه بالرغم من أن طريقة المشروع تتمتع بأوجه كثيرة من القوة تدفع بها لتحقيق أفضل النتائج التربوية، إلا أن هناك بعض الصعوبات في تحقيق هذه النتائج منها:

١. ان المدرس العادي لا يصلح لتطبيق هذه الطريقة لأنها تحتاج إلى من يتناسب مع متطلباتها.

٢. قد لا تتيح هذه الطريقة الفرصة للتدريب على بعض المهارات الأساسية كتلك التي تتصل بالرياضيات واللغة والفن.

٣. تطبيق هذه الطريقة يحتاج إلى توافر الامكانيات المادية من ناحية التصميم والتجهيز وتوفير الادوات والمواد الخام والابنية الخاصة، وهذا قد لا يمكن توفره.

وتتفق هذه الطريقة منهج المشروعات القائم على نفس الخطوات.

مثال على ذلك: مشروع دراسة صناعة اللبن الزبادي وانتاجه وما يتطلبه ذلك التعرف على خطوات تلك الصناعة ومعلومات عن البكتريا المفيدة وزيادة المصانع التي تقوم بانتاجه، ثم تجهيز الادوات والخامات وتنفيذه على نطاق محدود.

طريقة الألعاب التعليمية

تعرف بأنها نشاط يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرة لتحقيق هدف ما في ضوء قوانين (قواعد) معينة مقصودة، أو هي نشاط منظم منطقياً في ضوء مجموعة قوانين اللعب، حيث يتفاعل طالبان أو أكثر لتحقيق أهداف محددة، وتعرف بأنها نشاط منظم منطقياً في ضوء مجموعة من القوانين تصمم بحيث تضمن المنافسة بين شخصين أو بين فريقين، وربط مهمات اللاعبين بالمهمات التي يتطلبها الموضوع، لذا فإن اللعبة التعليمية عبارة عن تتابع نشاط، ووصف مفصل وقوانين نافذة على نحو تنفذ فيه الأهداف لكي يحصل للطالب تغذية راجعة، ومن ايجابياتها أن الطلبة يتعلمون من خلالها أنواع التعلم المعرفي والوجداني والمهاري.

إن التعلم باللعب يشكل وسطاً تعليمياً فعالاً لتحقيق الأهداف التربوية ذات الصلة بتنمية الشخصية الإنسانية، ذلك أنه يوفر بيئة متمتزة فيها التسلية بالتحصيل العلمي، فتتولد الإثارة والتشويق وذلك من شروط التدريس الفعال، ويشكل اللعب مدخلاً أساسياً لنمو الطفل معرفياً واجتماعياً وحركياً، لما يوفر للطفل من مهارة تعرف على الأشياء وفرزها وتعلم مفاهيمها، زيادة

على أن اللعب الجماعي ينمي القدرة على التنظيم والضبط الذاتي، مما يساعده على موائمة دور المتعلم الاجتماعي مع أدوار الآخرين، علاوة على إدراك الذات وتنمية الفكر وبناء القيم.

وعُرف التعلم باللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية إلى جانب تحقيق المتعة والتسلية، ويتم تنفيذ نشاطات اللعبة التعليمية في جو يسوده المرح والاسترخاء والتفاعل التام مما يؤدي إلى زيادة التعلم وخاصة إذا كان هذا التعلم لبعض المهارات المعقدة التي تحتاج إلى تكرار لإتقانها ويمارس الطلبة نشاطات اللعبة على شكل فردين متنافسين أو فريقين متنافسين في الغالب ويفضل في هذه الحالة أن يكون المتنافسون متكافئين وإن لا يطغى التنافس على أهداف اللعبة، وذلك لإتاحة الفرصة للفرد الواحد للقيام بنشاطات في وقت كافٍ، ولدفع الملل عن بعض الأفراد بسبب الانتظار في حالة التنافس الجماعي.

تصميم واعداد الألعاب التعليمية:

يحاول المصمم للالعاب التعليمية إيجاد حالة تتضمن:

التفاعل بين لاعبين أو فريقين في أثناء مدة اللعب كلها.

المهام التي يقوم بها اللاعب، وربطها بالمهام التي يتطلبها الموضوع كله.

الاقتصاد في استخدام الأدوات والمواد التعليمية

التعليم العلاجي بعد الانتهاء من اللعبة

لذلك فاللعبة التعليمية تتضمن: تتابعاً للحوادث والنشاطات التي تشكل اللعبة ووصفاً لخصائص الفئة المستهدفة وقوانين تبين كيفية تنفيذ اللعبة على نحو منظم لتحقيق أهداف محددة فضلاً عن حصول اللاعب على تغذية راجعة فورية حول القرارات التي يتخذها أثناء اللعب نوعاً من التقويم لسلوكه من أجل التعديل والتحسين ثم خطوات تصميم واعداد لعبة تعليمية وهي:

١. تحديد الأهداف التعليمية على نحو يوضح ما يمكن ان يفعله الطلبة بعد دراستهم اللعبة ولم يكن يفعلونه قبل ذلك.

٢. اختيار الموضوع أو المحتوى والأفكار الرئيسة والثانوية التي تتضمن اللعبة.

٣. تحديد الوقت اللازم لدراسة اللعبة وتبيان استراتيجيتها الرئيسة.

٤. تحديد خصائص الفئة المستهدفة وتبيان أدوار اللاعبين.

٥. تحديد المصادر التي ستستخدم في اللعبة من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية.

٦. تحديد قوانين اللعبة وتبيان كيفية تفاعل اللاعبين مع بعضهم البعض.

٧. توضيح كيفية فوز فريق من اللاعبين على الفريق الآخر ومتى يكون ذلك.

٨. وصف وتحديد المواد والأجهزة والامكانيات المتوافرة لتنفيذ اللعبة من الاثاث مثل لوحة

الكتابة وتوافر أماكن جلوس الطلبة وتحديداتها بالكيفية التي تنفذ فيها اللعبة.

٩. تجربة اللعبة على عينة من الطلبة بغرض حل المشكلات التي تطرأ أثناء تطبيقها.

١٠. إعداد اقتراحات للمناقشة بعد الانتهاء من اللعبة تتضمن عناصر حول:

- الإدراك الاولي للعبة أو النظرة العامة عن طبيعة وأهمية اللعبة.
- نموذج اللعبة (تصميم المهمة).
- إجراءات وخطوات تنفيذ اللعبة ومدى أثر كل خطوة في تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف.
- نتائج اللعبة ذاتها.
- انجاز المتعلم

التغذية الراجعة عن اللعبة كنظام متكامل، وذلك لتحسينها وإثارة الرغبة لانجاز أعمال أخرى ناجحة عن تنفيذ اللعبة، ودور المدرس في الالعب التعليمية هو الارشاد والتوجيه وإدارة عملية تنفيذ اللعبة لتحقيق الأهداف إلى درجة عالية

إيجابيات طريقة الألعاب التعليمية:

١. تزويد الطالب بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أية وسيلة تعليمية أخرى.
٢. تكشف للطالب بعض الجوانب الهامة من المواقف الحياتية التي يجب أن يكرس أكبر جهد لها أو يتخصص فيها في المستقبل.
٣. تزيد من دافعية الطلبة للتعلم لأنهم يقومون بأدوار حقيقية لمعالجة مشكلات حقيقية قد تحدث لهم في المستقبل.
٤. يستطيع الطلبة أن يتعلموا جميع أنواع التعلم: المعرفي والوجداني والمهاري.
٥. تمكن المدرس والآباء من الحكم على قدرة الطلبة على تطبيق الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي درسوها على المواقف الحياتية المختلفة.
٦. تعمل على إشراك الطالب إيجابياً في عملية التعلم.
٧. تساعد في تقويم فاعلية سلوك الطالب في اختيار الاستراتيجية المناسبة في تنفيذ اللعبة لتحقيق الأهداف.
٨. تصلح لأغراض البحث العلمي لأن اللعبة يجب أن تعكس ما يجري في الحياة العملية فيمكن الحكم على مدى صلاحية الواقع من خلال اللعبة.

سلبيات طريقة الألعاب التعليمية

١. قد يتحول الأمر إلى مجرد فوز وخسارة، مما قد يؤدي إلى حالات من التوتر بين اللاعبين أو سلبية الخاسرين وهروبهم من المشاركة، كما قد يتحول الهدف إلى مجرد الفوز وليس الحصول على أهداف تعليمية.

٢. النظرة العامة على انها نشاط ترويجي وليس عملاً جاداً.

٣. ينغمس بعض الطلبة في اللعب بالدرجة التي لا يرغبون فيها في التعلم عن غير طريق اللعب

طرائق تدريس أخرى

أولاً: طريقة العرض المباشر (العروض العملية أو تجارب العرض)

يقصد به كل نشاط يقوم به المدرس أو زائر متخصص أو بعض الطلبة بقصد إثبات حقيقة أو توضيح فكرة أو برهنة نظرية أو التيقن من مبدأ علمي معين فضلاً عن الشرح اللفظي.

مراحل تقديم العرض العملي:

يمر العرض بثلاثة مراحل هي:

* الإعداد والتخطيط: الشروط الواجب توافرها لهذه المرحلة:

- أن يكون العرض العملي هو لأنسب الأنشطة.
- أن يجرب العرض قبل تنفيذه أمام الطلبة.
- أن تكون الأجهزة مناسبة الحجم لكي يستطيع اطلبة الجالسون في نهاية الصف رؤية العرض بوضوح.

- أن يكون العرض بسيطاً وسريعاً (أي لا يأخذ فترة طويلة).

- أن ترتب أدوات العرض قبل البدء لكي يسهل تناولها.

- أن لا يظهر على المنضدة سوى الأدوات التي تستخدم للعرض.

* التنفيذ: الشروط الواجب مراعاتها خلال هذه المرحلة:

- تهيئة الجو المناسب للعرض وعادة ما يتم ذلك بإثارة مشكلة.

- أن يكون العرض بسيطاً وسهلاً.

- أن لا يذكر المدرس للطلبة نتائج التجارب مقدماً قبل إجرائها.
- أن يبقى التركيز على موضوع التجربة دون الانشغال بأمور أخرى ثانوية.
- أن يتأكد المدرس طول مدة العرض أن طلابه يفهمون ما يحدث ويتابعون كل خطوة باهتمام وانتباه.
- أن لا يسرع المدرس أثناء العرض بأكثر مما يتحمل الطلبة.
- العرض الناجح هو الذي يشمل كلاً من الشرح والملاحظة والعمل.
- في نهاية العرض يجب أن يعطي المدرس فرصة لطلابه لكتابة ملاحظاتهم ونقل الملخص السبوري.

* التقويم: الشروط الواجب مراعاتها في هذه المرحلة:

- التأكد من مدى استفادة الطلبة من العرض العملي عن طريق المناقشة أو الاختبارات التحريرية.
- التأكد من مدى نجاح المدرس في تقويم العرض، وذلك بأن يسأل المدرس نفسه عما إذا كان قد راعى الشروط التي ذكرناها في أولاً وثانياً.

ثانياً: طريقة الاستجواب (المسألة):

تعد الطريقة التدريسية استجواباً إذا كان الدرس يتألف من الأسئلة والأجوبة أو يعني الاستجواب في التدريس، توجيه أسئلة إلى الطلبة وتلقي أجوبتهم طوال فترة الدرس بحيث تغطي عناصر الدرس وأجزائه بصورة كاملة.

وتظهر كفاءة المدرس بصورة واضحة عندما تستخدم الأسئلة الصفية، ويحسن توجيهها وصياغتها وكيفية إثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس.

خطوات الاستجواب:

١. تجزأ المادة الدراسية التي ينوي المدرس تقديمها إلى طلبته.
 ٢. صياغة الأسئلة التعليمية لكل جزء من المادة الدراسية وحسب مستوى الطلبة الإدراكي.
 ٣. البدء بالأسئلة ذات الإجابات البسيطة ثم التدرج إلى الأكثر تركيباً.
 ٤. توقيت أسئلة كل جزء من أجزاء المادة الدراسية حرصاً على تغطية المادة بأكملها بأسئلة تعليمية.
 ٥. توجيه الأسئلة بلغة واضحة مفهومة.
 ٦. التوقف والانتظار قليلاً حتى يتسنى لأفراد الصف تجهيز إجابة صحيحة.
 ٧. دعوة أحد الطلبة باسمه عشوائياً للإجابة عن السؤال.
 ٨. الاستماع بعناية لإجابة الطالب.
 ٩. تشجيع الطالب على الحذف أو الإضافة بتلميحات غير مباشرة كلما اقتضى الأمر ذلك.
 ١٠. يقوم المدرس أو أحد طلبة الصف بتجميع الإجابة وتلخيصها لمجموع الصف.
- وإن اتباع ما سبق من خطوات لاستخدام الاستجواب في التدريس لا يكفي لتحقيق أهداف التدريس، ما لم يكن ملماً إماماً كافياً بالمادة وتفرعاتها بحيث يغني إجابات طلبته ويثريها، ويوفر لهم تعلماً مفيداً وإيجابياً.

ثالثاً: طريقة الزيارات الميدانية:

يتم الإعداد للزيارة الميدانية بثلاث مراحل هي:

١. مرحلة ما قبل الزيارة وتتضمن:
 - تحديد أهداف الزيارة الميدانية العلمية، ووضع إطار عام لها.

- تهيئة الطلبة للزيارة العلمية وتزويدهم بالمعلومات الأساسية المطلوبة.
- تحديد المطلوب من الطلبة.
- ضمان الموافقة على الزيارة العلمية إدارياً وفنياً ومن أولياء أمور الطلبة سواء بسواء.
- ٢. مرحلة القيام بالزيارة، وتتضمن مراعاة المدرس ما يأتي:
 - التأكد من أن الطلبة يقومون بمشاهدة (يلاحظ) الأشياء التي حددت سابقاً.
 - التزام الطلبة بإجراء وتنفيذ المطلوب منهم بدقة.
- ٣. مرحلة ما بعد الزيارة، وتتضمن ما يلي:
 - كتابة تقرير عملي عن الزيارة العملية حسب الأصول البحثية ومناقشته.
 - بيان الثغرات (الفجوات) التي حدثت بالزيارة للتغلب عليها مستقبلاً.
 - التعليق على نواتج التعلم من الزيارة العملية ومناقشة الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها الطلبة.
 - تقييم عمل الطلبة وتقاريرهم العلمية التي كتبوها أو أعدوها بعد الزيارة العلمية.
 - تقييم عام للزيارات الميدانية العلمية من حيث نقاط القوة والضعف وبالتالي اقتراح بعض التعديلات لزيادة فاعلية الزيارة الميدانية العلمية مستقبلاً.

رابعاً: طريقة إعداد التقارير

- وهي طريقة يمكن استخدامها في دراسة بعض موضوعات العلوم كجمع معلومات عن موضوع معين أو تتبع تاريخي لمشكلة علمية أو دراسة حياة علماء من الماضي أو زيارة مؤسسة علمية وكتابة تقرير عن سير العمل فيها، وفي هذه الطريقة يكلف الطالب بالبحث والدراسة في المكتبات أو المؤسسات العلمية لتهيئة المعلومات الوافية لشرح الموضوع وتوضيحه، ولإنجاح هذه الطريقة توجد بعض العوامل التي يجب مراعاتها وهي:
١. اختيار الموضوع الذي يتواءم وميول الطلبة وقابليتهم ويجدد عندهم الرغبة للبحث والتقصي.

٢. استعمال أكبر عدد من المصادر وخاصة الحديثة منها.

٣. متابعة الجهود التي يقوم بها الطالب وأمانته العلمية.

مفهوم أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفي الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك أننا نجد أن المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المعلم (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم. وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

طبيعة أسلوب التدريس:

سبق القول أن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تضل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه ، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

أساليب التدريس وأنواعها

كما تتنوع إستراتيجيات التدريس وطرق التدريس وتتنوع أيضاً أساليب التدريس، ولكن ينبغي أن نؤكد أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق أن بينا يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة، بالمعلم نفسه وبما يفضله هو، إلا أننا نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى التلاميذ.

أساليب التدريس المباشرة

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم بتوجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي.

حيث نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر

يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم.

أما في هذا الأسلوب فإن المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات التلاميذ، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.

المعلم ومدى استخدامه للأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر

لاحظ (فلاندوز) أن المعلمين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر، داخل الصف، وافترض تبعاً لذلك قانونه المعروف بقانون (الثلثين) الذي فسره على النحو الآتي "ثلثي الوقت في الصف يخصص للحديث . وثلثي هذا الحديث يشغله المعلم . وثلث حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر " إلا أن أحد الباحثين قد وجد أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عالياً لدى التلاميذ اللذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس.

كما أوضحت إحدى الدراسات التي عنيت بسلوك المعلم وتأثيره على تقدم التحصيل لدى التلاميذ، أن أسلوب التدريس الواحد ليس كافياً، وليس ملائماً لكل مهام التعليم، وأن المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمة التعلم.

أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد

أيدت بعض الدراسات وجهة النظر القائلة، أن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ، حيث وجدت أن كلمة صح، ممتاز، شكر لك، ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في العلوم في المدرسة الابتدائية.

كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيراً لنقد المعلم على تحصيل تلاميذه فلقد تبين أن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي انخفاض في التحصيل لدى التلاميذ، كما تقرر دراسة أخرى بأنها لا توجد حتى الآن دراسة واحدة تشير إلى أن الإفراط في النقد يسرع في نمو التعلم.

وهذا الأسلوب كما هو واضح يرتبط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.

أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة

تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للتلميذ، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل التلميذ. ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستراويتز) التي توصلت إلى أن التلاميذ الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة.

ومن مميزات هذا الأسلوب أن يوضح للتلميذ مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردية.

أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ

قسم (فلاندوز) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ إلى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلي :

أ . التتويه ب تكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها التلميذ.

ب . إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد التلميذ على وضع الفكرة التي يفهمها.

ج . استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

د . إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة التلميذ عن طريق مقارنة فكرة كل منهما.

هـ . تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة التلميذ أو مجموعة التلاميذ.

أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة

حاولت بعض الدراسات أن توضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل التلاميذ، حيث أيدت نتائج هذه الدراسات وجهة النظر القائلة أن تكرار إعطاء الأسئلة للتلاميذ يرتبط بنمو التحصيل لديهم، فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلميذ.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولات إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى التلميذ، مثل دراسة (هيويز) التي أجريت على ثلاث مجموعات من التلاميذ بهدف بيان تلك العلاقة، حيث اتبع الآتي : في المجموعة الأولى يتم تقديم أسئلة عشوائية من قبل المعلم، وفي المجموعة الثانية يقدم المعلم الأسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده، أما المجموعة الثالثة يوجه المعلم فيها أسئلة للتلاميذ الذين يرغبون في الإجابة فقط. وفي ضوء ذلك توصلت تلك الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل التلاميذ في المجموعات الثلاث ، وقد تدل هذه النتيجة على أن اختلاف نمط تقديم السؤال لا يؤثر على تحصيل التلاميذ. وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دوراً مؤثراً في نمو تحصيل التلاميذ، بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة، وإن كنا نرى أن صياغة الأسئلة وتقديمها وفقاً للمعايير التي حددناها أثناء الحديث عن طريقة الأسئلة والاستجابات في التدريس، ستزيد من فعالية هذا الأسلوب ومن ثم تزيد من تحصيل التلاميذ وتقدمهم في عملية التعلم.

أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم

المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن تلاميذه من استيعابها، حيث أوضحت بعض الدراسات أن وضوح العرض ذي تأثير فعال في تقدم تحصيل التلاميذ، فقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعة من طلاب يدرسون العلوم الاجتماعية. طلب منهم ترتيب فاعلية معلمهم على مجموعة من المتغيرات وذلك بعد انتهاء

المعلم من الدرس على مدى عدة أيام متتالية، أن الطلاب الذين أعطوا معلمهم درجات عالية في وضوح أهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من أولئك الذين أعطوا معلمهم درجات أقل في هذه المتغيرات.

أسلوب التدريس الحماسي للمعلم

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس على مستوى تحصيل تلاميذه، حيث بينت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط ارتباطاً ذا أهمية ودلالة بتحصيل التلاميذ.

وفي دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلماً حيث أعطيت لهم التعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور لتلاميذهم من الصفين السادس والسابع، وقد تبين من نتائج دراسته أن متوسط درجات التلاميذ في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهريّة من درجاتهم في الدروس المعطاه بفتور في تسعة عشر صفّاً من العدد الكلي وهو عشرين صفّاً.

ومما تقدم يتضح أن مستوى حماس المعلم أثناء التدريس يلعب دوراً مؤثراً في نمو مستويات تحصيل تلاميذه، مع ملاحظة أن هذا الحماس يكون أبعد تأثيراً إذا كان حماساً مترناً.

أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي

أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيراً لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كلياً للأداء النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، حيث أوضحت إحدى هذه الدراسات أن استخدام المعلم لبنية التنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل تلاميذ الصف الخامس والسادس، كما وجدت تلاميذ صفوف الخامس وحتى الثامن وذلك إذا ما قورن بالتنافس الجماعي. ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والافرادي.

ملخص

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أن هناك مدلولات واضحة لأساليب التدريس تميزها عن غيرها من المفاهيم الأخرى، فقد تناولت الدراسة مدلول أسلوب التدريس على أنه له عدة صور وأشكال.

أسلوب التدريس المباشر وغير المباشر وأساليب التدريس القائمة على كل من المدح أو النقد، التغذية الراجعة، استعمال أفكار التلميذ، واستخدام وتكرار الأسئلة، وضوح العرض أو التقديم، الحماس، التنافس الفردي بين التلاميذ.

وفي الغالب فإننا نجد أن المعلم لا يحدد هذه الأساليب تحديداً مسبقاً للسير وفقاً لها أثناء التدريس، ولكنها تكاد تصل إلى درجات مختلفة من النمطية في الأداء التدريسي، وذلك باختلاف الخصائص الشخصية للمعلمين.

ورشة عمل كتطبيق على (أساليب التدريس)

أخي الكريم والمعلم الفاضل ، فى ضوء دراستك لموضوع أساليب التدريس أجب عن الآتي .:

١- ما مفهوم أسلوب التدريس ؟

٢- ما الفرق بين طريقة التدريس وأسلوب التدريس ؟

٣- أى أساليب التدريس تفضل أن تستخدمها فى تدريسك لمادتك ؟

تخير موضوعاً من الموضوعات التى تقوم بتدريسها ثم تناول فى شرحك له أسلوباً مناسباً ضمن أساليب التدريس التى تناولتها المحاضرة وعلبك أن تحدد مدى تأثير مستوى التحصيل لدى الطلاب عقب استخدامك لذلك الأسلوب

أنماط التعلم learning styles :

-تعريف دن ودن Dunn & Dunn, 1993: "أنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها ، واسترجاعها". واعتبرا أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

-تعريف كولب, Kolb 1984 أنماط التعلم هي الطريقة المفضلة لدى الفرد عند إدراك المعلومة ومعالجتها.

- تعريف كينسلا, Kinsella 1994 نمط التعلم بأنه يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته وإسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرق التعلم أو المحتوى.

-تعريف كيفي, Keefe, 1997 نمط التعلم هو صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفسولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية.

-تعريف إدارة إتحاد المدارس الأمريكية " نمط التعلم يشير إلي الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل.

-تعريف الاتحاد القومي للمدارس الثانوية " نمط التعلم هو مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً علي كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة إليها ، وتتمثل في أنماط السلوك والأداء التي يواجه بها الطالب الخبرات التربوية ، وترجع جذور هذا الاختلاف إلي النظام العصبي الذي يشكل ويتشكل نتيجة تطور الشخص والشخصية وخبرات التعلم في البيت والمدرسة والمجتمع"

-تعريف ليانا جابر ومها قرعان " نمط التعلم مجموعة الصفات والسلوكيات التي تختلف من فرد إلي آخر ، وتختص هذه السلوكيات في معالجة المعلومات وإسترجاعها والتي تؤثر بدورها علي طرق التعلم.

نماذج أنماط التعلم:

أولاً : نموذج دن ودن:

(The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction, 2002)

طور هذا النموذج كل من ريتا دن وكينيث دن على مدار ٢٥ عاماً ، ويقدم هذا النموذج إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً ، ويعتمد علي نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقة الخاصة ، ولذلك يدعو إلي تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل ، واستخدام هذه المعلومات في تصميم الإجراء والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب .

أهداف نموذج دن ودن:

تم تطوير نموذج دن ودن للاستعمال في مختلف الصفوف من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب وبخاصة ذوي التحصيل المنخفض والهدف الرئيسي للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملاءمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة.

تنظيم النموذج والفائدة منه:

لفهم كيف يمكن لهذا النموذج أن يساعد المعلم ، يجب فهم كيفية تنظيمه واستعماله في التعليم والتعلم ، ويتضمن النموذج المكونات الآتية:

-مبادئ النموذج.

-عناصر أنماط التعلم.

-تشخيص أنماط التعلم.

-أثر النموذج علي الوضع التعليمي بأبعاده المختلفة.

أولاً : مبادئ نموذج دن ودن:

-معظم الأفراد يستطيعون أن يتعلموا.

-البيئات التعليمية والمصادر وطرق التعليم يمكن أن تتلاءم مع طرق تعلم مختلفة.

-لكل فرد نقاط قوة وللناس المختلفين نقاط قوة مختلفة.

-يمكن قياس أنماط التعلم المختلفة.

-يحقق الطالب تحصيلاً أفضل إذا توافق نمط تعلمه مع ممارسات المعلم التعليمية.

-بإمكان معظم المعلمين أن يتعلموا كيفية استعمال أنماط التعلم كحجر زاوية في تعليمهم.

-بإمكان العديد من الطلاب أن يعتمدوا على مراكز القوة في أنماط تعلمهم عندما يتعلمون.

ثانيًا : عناصر أنماط التعلم عند دن ودن:

صنف دن ودن أنماط التعلم إلى خمسة أصناف categories رئيسية تسمى الدوافع- الحوافز stimuli وتتضمن تلك الأصناف الرئيسية ٢٠ عنصرا مختلفا يؤثر على تعلمنا وفيما يلي الخمسة أصناف الرئيسية من الحوافز والعناصر التي تتضمنها:

١-النمط البيئي ويتكون من العناصر التالية:

الضوء light الصوت sound درجة الحرارة temperature

تصميم الغرفة room design

عنصر الصوت:

يعبر عن تفضيل الطالب للخلفية الصوتية أثناء تعلمه ، إلى أي مدى يفضل الهدوء عنصر الضوء:

يعبر عن مستوى الإضاءة المفضلة لدى الطالب أثناء الدراسة والتعلم، هل يفضل ضوءا خافتا أم ساطعا؟

عنصر درجة الحرارة:

ويعبر عن درجة الحرارة التي يفضلها المتعلم أثناء التعلم ، هل يفضل الدفء أم البرودة؟

عنصر التصميم:

ويرتبط هذا العنصر وترتيب الأثاث فيها فكل طالب يفضل تصميم معين للغرفة ، فهناك من يتعلم وهو جالس ، وهو من يفضل أن يتعلم وهو على مقعد هزاز وهكذا.

النمط الوجداني: ويشتمل على العناصر التالية:

المسؤولية ، persistence المثابرة ، التخطيط البنوي structured planning الدافعية responsibility.

التخطيط البنوي structured planning

ويتعلق بتفضيل الطالب أو عدم :

تفضيله لمجموعة من النشاطات والمهام الواضحة والمحددة. هل تفضل أن يتم

أعلامك بشكل واضح ودقيق ؟ ما هي المهام التعليمية المطلوبة منك ؟ ما هي الخيارات التي ستقوم بها للوصول إلى الهدف؟

المثابرة: persistence

ويتعلق هذا العنصر بمدى تصميم الطالب على التعلم والقيام بمهمته التعليمية وقدرته على الانتباه وفترته ، ودرجة اهتمامه على البقاء في تنفيذ مهمة واحدة ، هل يفضل العمل في مهمة واحدة حني تنتهي ؟ أم على أكثر من مهمة في نفس الوقت ؟

المسؤولية: responsibility.

يتعلق هذا العنصر بمدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل لأداء الوظائف وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين.

الدافعية : Motivation

ويتعلق هذا العنصر بدرجة اهتمام الطالب بالتعلم المدرسي ، هل لديه دافعية ذاتية ؟ هل تستثار دافعيته من خلال التعلم مع الزملاء ؟

٣-النط الاجتماعي: ويتكون من العناصر التالية:

عنصر الأزواج pairs عنصر الأقران peers عنصر البالغين adults

عنصر الذات self عنصر المجموعة group عنصر التنوع varied ،

عنصر الأزواج: pairs

يتعلق بتفضيل الطالب العمل مع طالب واحد فقط ، هل يفضل العمل مع

زميل واحد فقط أكثر من العمل كفرد في مجموعة ؟ أم العمل في مجموعة

صغيرة؟ أم العمل بمفرده؟

عنصر المجموعة: group

ويتعلق بمدى تفضيل الطالب العمل كعضو في فريق أم العمل الفردي ويساعد هذا العنصر على

تحديد ميول الفرد للعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب مع كثير من التفاعل والنقاش أو ميله للعمل بمفرده.

عنصر البالغين: adults

ويتعلق هذا العنصر بمدى تفضيل الطالب للتعامل مع شخص راشد أو مع المعلم أثناء المهمة ومدى ميل الطالب للتفاعل وتلقي التوجيه من شخص آخر.

عنصر التنوع: variety

ويعبر عن مدى ميل الفرد للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم . ؟

٤- النمط الجسدي: ويتكون من العناصر التالية:

القدرة الحسية ، الحركة ، الوقت ، تناول الطعام والشراب.

القدرة الحسية:

ويتعلق بالقدرة على التعلم من خلال السمع ، والنظر ، واللمس ، هل يفضل

المتعلم التعلم من خلال مواد بصرية أم الانهماك في أنشطة حس حركية.

الحركة 'mobility

ويتعلق بمدى تفضيل الطالب للحركة أو الجلوس في مكان واحد أثناء

تناوله لمهام التعلم

الوقت: time of day

يتناول هذا العنصر مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم فالبعض يفضل

تناول المهام بتركيز في الصباح أو الظهيرة أو المساء.

تناول الطعام والشراب:

يركز هذا العنصر على الحاجة للأكل والشرب والمضغ أثناء الانهماك

٥- النمط النفسي: ويتكون من العناصر التالية:

العنصر الشمولي التحليلي ، global/analytic

اندفاعي أو تأملي impulsive/reflective

سيطرة النصف الأيسر أم الأيمن ، right- or left-brain dominance.

من الدماغ

العنصر الشمولي التحليلي : global/analytic

ويتعلق بإمكانية تعلم الطالب بشكل أفضل إذا تناول مهام التعلم بشكل كامل أم

اندفاعي أو تأملي : impulsive/reflective

right- or left-brain dominance : سيطرة النصف الأيسر أم الأيمن من الدماغ

يتصف بأنه تحاليبي ومتسلسل في التعلم ، ومن يسيطر عليه الجانب الأيمن

يتصف بميله الشمولي (ليانا جابر، مها قرعان، ٢٠٠٤: ٢٠)



قام دن ودن وغيرهما بتطوير إمتحانات عدة ، ومن هذه الاستبيانات إمتحانة أنماط التعلم (LSI) والتي طورها دن ودن وإمتحانة أنماط القراءة (RSI) التي طورها برايس وكاربو ودن ، وبروفيل أنماط التعلم الذي طوره كوفي ومونك ، وقد تم تعديل هذه الأدوات مرات عدة ، وأوصى باستعمال

هذه الأدوات لتشخيص أنماط التعلم ، على سبيل المثال ، صممت آخر نسخة من إستبانة أنماط التعلم (LSI) التي طورها دن و دن للطلاب في الصفوف من ٣- ١٢ وتحتوي ١٠٤ بنود ، من نوع الاختيار من متعدد ، حيث يقرأ الطالب كل بند ، وعليه أن يختار واحداً من خمسة خيارات.

رابعاً : أثر نموذج (دن و دن) علي الوضع التعليمي بأبعاده المختلفة.

كيف يؤثر نموذج أنماط التعلم علي الوضع التعليمي بأبعاده التالية : المعلم ، والطالب ، وطريقة تنظيم الصف ، والإجراءات والمواد التي يمكن استعمالها ؟ وطبيعة المهمات التي تقدم للطلاب.

الوضع التعليمي	دور البعد
المعلم	- يساعد كل طالب علي تشخيص نمط تعلمه - ينظم صفه مرناً . - يطور مصادر تعليمية ويحافظ عليها . - يسهل عملية التعلم .
الطالب	- يستوعب نمط تعلمه الشخصي . - يختار النشاطات التعليمية المناسبة . - مسئول عن إتمام مهامه . - يراقب تقدمه اتجاه الأهداف .
الإعدادات المادية	- تسمح لكل طالب بفرص التعلم . - توفر نشاطات تعليمية متنوعة . - توفر إمكانية ترتيب الطلاب في مجموعات .
الإجراءات التعليمية والمواد	- مجموعة متنوعة من النشاطات التعليمية التي تحقق الهدف نفسه . - يصممها ويطورها المعلم . - اختارها الطالب .
المهام التعليمية	- يعدها ويسهلها المعلم . - تحدد محتواها المدرسة . - الطالب مسئول عن إتقانها .

(ليانا جابر ، مها قرعان ، ٢٠٠٤ : ٢٩ ، ٣٢)

خلاصة نموذج دن و دن:

عند التحضير لنموذج دن و دن في الصف هناك بعض المهارات يجب مراعاتها:

أولاً : من الضروري تطوير فهم عميق لعناصر أنماط التعلم ، وعليك أن تقرر إذا كنت ستركز على العناصر جميعها) التي تم ذكرها سابقاً (أم علي جزء منها.

ثانياً : عليك أن تكون قادراً علي تشخيص نمط التعلم عند كل طالب باستخدام الأدوات المختلفة

ثالثاً : يجب تمييز الأعداد المادية في الصف ، والإجراءات والمواد والمعدات التعليمية ، ستحتاج خلال المراحل الأولى لاستخدام النموذج إلي وقت في تجميع المواد والمصادر التعليمية ، وتحديد الأهداف التعليمية للطلاب التي لم تكن واضحة

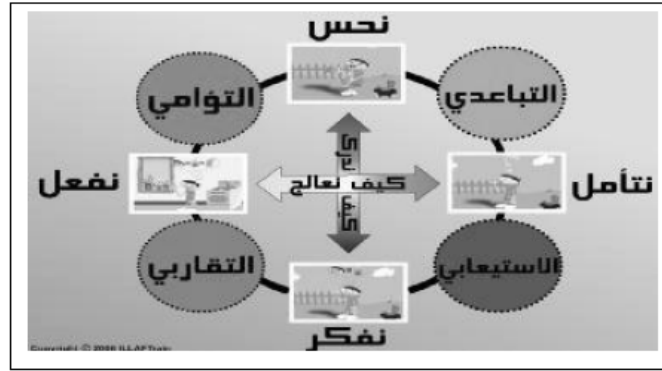
نموذج كولب : Kolb's learning styles

قدم" ديفد كولب "نظريته التعليمية التجريبية في كتابه المنشور عام ١٩٨٤ " التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم و التطور

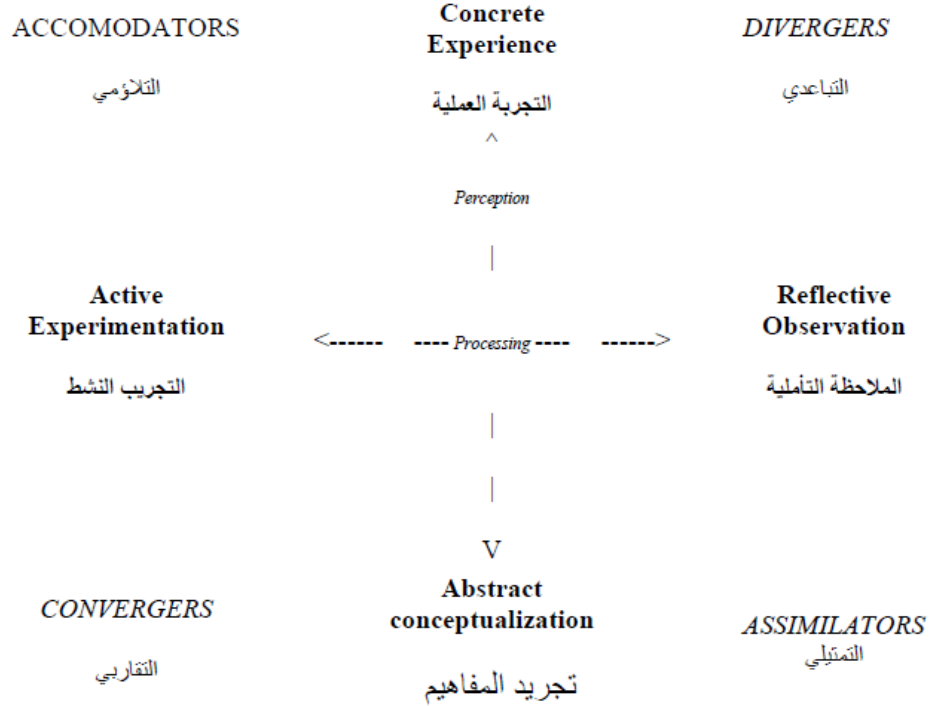
*Experiential Learning: Experience as the
Source of Learning and Development*

كما عرض نموذجاً لتطبيقها العملي على يرتكز البيان التفصيلي لأسلوب كولب التعليمي على تأكيد "جون دوي (John Dewey)

الذي يرتكز على ضرورة بناء التعلم على أساس التجربة، و على عمل "كورت لوين (Kurt Lewin) التي تؤكد أهمية نشاط الشخص أثناء عملية التعلم، وعلى نظرية "جين بياجيت على أن الذكاء هو نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة.



ويوضح
الرسم التالي
ابعاد ذلك
التفاعل



أظهر كولب في البداية أنه يمكن رؤية أساليب التعلم على أنها سلسلة متصلة من:

١. التجربة المادية: الانغماس في تجربة جديدة.

٢. الملاحظة: مراقبة و ملاحظة تجربتك الجديدة.

٣. تحديد المفاهيم المجردة: الوصول لنظريات تشرح الملاحظات.

٤. التجريب العملي: استخدام النظريات في حل المشاكل واتخاذ القرارات.

تستخدم نظرية كولب ذات المراحل الأربعة نموذجاً ببعدين، و تستطيع أن تفكر في البعد الأول كما هو واضح في الشكل التالي، فهو بعد أفقي و يعتمد على المهمة، يبدأ في اليمين من مراقبة المهمة (الملاحظة) و ينتهي في اليسار بأداء مهمة (الفعل أو الأداء)، بينما يمتد البعد الثاني

شاقولياً، ويعتمد على التفكير والشعور حيث يكون الشعور في أعلى المحور (مشاعر مستجيبة) والتفكير في أسفل المحور (مشاعر متحكم بها).

النموذج التعليمي:

تقدم هذه الحالات الأربعة و التي تعتمد على بعدين وصفا لنموذج أو عملية التعلم ذات مراحل أربعة، وتستطيع أن تلاحظ أنه إذا استخدمنا بعداً واحداً فإننا سنحصل على أسلوب واحد من الأساليب التعليمية الأربعة:

البعد الأول: كيف ندرك؟ نحس ونفكر

الشعور أو الإحساس (التجربة المادية) - يدرك المعلومات:

يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية أي أنها تعتمد على

الأحكام الصادرة عن الشعور، فقد وجد المتعلمون عموماً أن الطرق النظرية غير مجدية و لذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على إنفراد.

ويتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا بها، و ذلك عن طريق الاتصال مع النظائر وليس عن طريق المراجع، فالقراءات النظرية ليست مجدية دائماً، بينما العمل مع المجموعة و التغذية الراجعة من النظير تؤدي غالباً إلى النجاح.

التفكير (التعميم أو المفاهيم المجردة) _ (يقارن كيف أنها تتناسب مع تجاربنا الخاصة:

ويميل هؤلاء الأفراد كثيراً للتكيف مع الأشياء و الرموز في حين أن لديهم ميولا

ضعيفا نحو التكيف مع أشخاص آخرين، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراجع والحالات التعليمية غير الشخصية و التي تؤكد على النظرية و التحليل التنظيمي ، كما أنهم قليلي الاستفادة من طرق " التعلم بالاكتشاف " غير المنظمة كالتمارين، وتساعد كل من دراسات الحالة و القراءات النظرية و تمارين التفكير الانعكاسي هذا المتعلم.

البعد الثاني: كيف نعالج؟ نتأمل ونفعل

المراقبة (الملاحظة المتأملة) - التأمل في كيف ستؤثر على بعض مظاهر حياتنا:

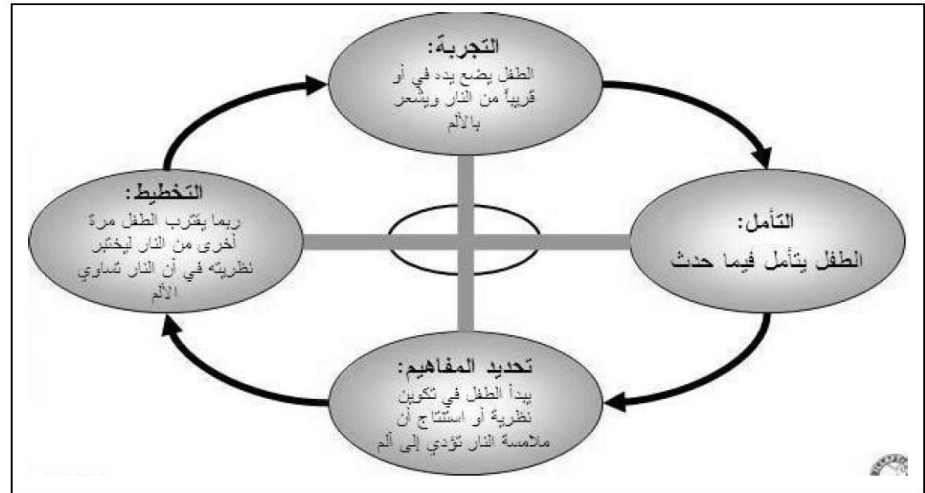
يعتمد هؤلاء الأفراد كثيراً على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام، وهم

يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات والتي تسمح للمراقبين الموضوعيين و غير المتحيزين بأن يأخذوا أدوارهم .ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم انطوائيون، لذا فإن المحاضرات تساعد

هؤلاء المتعلمين فهم بصريون وسمعيون حيث ينظر فيها المتعلمون إلى المسهل الذي يعمل كمنظر ومرشد معاً، ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم أدائهم وفقاً لمعايير خارجية. الإنجاز (اختبار في حالة جديدة أو التجريب العملي) _ يفكر كيف تقدم لنا هذه المعلومات طرقاً جديدة للعمل بها:

يتعلم هؤلاء الأفراد بشكل أفضل عندما تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، حيث يميل هؤلاء الأشخاص ليكونوا متشوقين، فهم يرغبون بتجريب كل شيء (سواء الحسي أو اللمسي). (ويساعد كل من حل المشكلة، والمناقشات ضمن مجموعة صغيرة، والتغذية الاسترجاعية من النظير، والواجبات الشخصية هؤلاء المتعلمين. ويرغب هذا المتعلم برؤية كل شيء وتحديد معايير الخاصة حول العلاقة بالموضوع.

وجد كولب أن "آلية الجمع ما بين الطريقة التي يدرك بها الناس و الطريقة التي يعالجون بها هي التي تكون الشكل المتوازن لنمط التعلم -وهو أكثر الطرق راحة للتعلم". ورغم أن كولب قد فكر بهذه الأنماط على أنها سلسلة متصلة يمر بها الشخص مع الوقت، إلا أن هناك أشخاصاً يفضلون ويعتمدون نمطاً واحد دون البقية.



وهذه هي الأنماط الأساسية التي ينبغي على المسهلين الانتباه إليها أثناء وضع الحالات التعليمية: التوائومي Accommodating يضم خطوات التعلم من التجريب العملي والتجربة المادية (العمليون) (a.k.a Activist)

لدى الناس أصحاب هذا النمط القدرة على التعلم من التجارب الشخصية بشكل أساسي، فإذا كنت من أصحاب هذا النمط، فربما تستمتع في تنفيذ الخطط وإقحام نفسك في تجارب جديدة تحمل

التحدي، وربما يكون هدفك من ذلك هو الحصول على شعور الشجاعة أكثر من التحليل المنطقي. وفي حل المشاكل، فأنت غالباً تعتمد على الناس كثيراً من أجل المعلومات أكثر من اعتمادك على تحليلك التقني.

هذا النمط هام لفعالية مهن الأفعال الموجهة، (Action-oriented careers) مثل التسويق و المبيعات، وفي حالات التعلم الرسمية ربما تفضل العمل مع الآخرين لتنفيذ المهام، وتحديد الأهداف، وأداء العمل، ولتجريب طرق مختلفة لإكمال المشاريع.

ويهتم هؤلاء الأشخاص بالسؤال "ماذا سيحدث لو قمت بهذا؟" وهم يخبرون أنفسهم بـ "أنا مصمم على القيام بأي شيء" أي أنهم متفوقون في التكيف مع ظروف حالة معينة، ويبحثون عن معنى للتجربة التعليمية ويفكرون فيما يستطيعون القيام به، تماماً كما قام به أشخاص سابقين. ويعتبر هؤلاء المتعلمون جيّدون في الأمور المعقدة وقادرين على ملاحظة العلاقات بين مظاهر النظام المتعددة، وهم يميلون لحل المشاكل بديهيّاً بالاعتماد على معلومات الآخرين.

وهناك مجموعة متنوعة من الطرق التي تتناسب هذا الأسلوب التعليمي، ولكن من المحتمل أن يكون أي شيء يعزز الاكتشاف المستقل هو الأكثر تفضيلاً. والتواؤمي سهل التعامل مع الأشخاص ولكنه أحياناً قليل الصبر.

الاستيعابي Assimilating يضم خطوات التعلم من الملاحظة المتأملّة وتحديد المفاهيم المجردة (النظريون) (a.k.a. Theorist)

الناس أصحاب هذا النمط هم الأفضل في فهم مدى عريض من المعلومات ووضعها في نماذج منطقية مختصرة، فإذا كنت من أصحاب هذا النمط، فأنت ربما قلما تركز على الناس، حيث أنك تكون أكثر اهتماماً بالمفاهيم والأفكار المجردة، عموماً الناس ذوي هذا النمط يجدون أن للنظرية صلابة منطقية أكثر من القيمة العملية، ويعد هذا النمط هاماً من أجل فعالية المعلومات والمهن العلمية. وفي حالات التعلم الرسمية ربما تفضل المحاضرات والقراءة، واستكشاف النماذج التحليلية، وأن تأخذ وقتك للتفكير خلال الأشياء. ويهتم هؤلاء الأشخاص بالإجابة عن السؤال "ماذا هنا لنعرفه؟" وهم يحبون الإلقاء الدقيق والمنظم للمعلومات، ويميلون لاحترام معرفة الخبير، وتتركز نقاط قوتهم في قدرتهم على خلق النماذج النظرية، فهم لا يكتشفون النظام بشكل عشوائي وإنما يرغبون بالحصول على الحل الصحيح لمشكلتهم، وتتضمن الطرق التعليمية التي تتناسب

الاستيعابي ما يلي :طريقة المحاضرة (أو العروض البصرية والسمعية) و المتبوعة بتوضيح أو سبر الموضوع في المخبر ، وهذا كله مع كتيب إرشادي مزود بالإجابات الوافية.

التقاربي Converging يضم خطوات التعلم من المفاهيم المجردة والتجريب العملي (الذرائعيون) (a.k.a. Pragmatists)

يعد الناس ذوي هذا النمط الأفضل في إيجاد استخدامات خاصة للأفكار والنظريات، فإذا كان هذا هو النمط المفضل لديك فستكون لديك القدرة على حل المشاكل و صناعة القرارات معتمدا على إيجاد الحلول للأسئلة والمشاكل، وتفضل معالجة المهام والمشاكل التقنية أكثر من القضايا الاجتماعية والشخصية، وتعد مهارة التعلم هذه هامة من أجل المهن التقنية التخصصية .وفي حالات التعلم الرسمية فأنت تفضل التجريب باستخدام الأفكار الجديدة، المهام المخبرية والتطبيقات العملية.

ويهتم هؤلاء الأشخاص باكتشاف كيفية حدوث الحالة، فهم يسألون "كيف يمكنني تطبيق هذا عملياً؟". ويتزايد التطبيق والاستفادة من المعلومات عن طريق فهم معلومات تفصيلية حول عمل النظام، و تكمن القوة العظمى للذرائعيين بالتطبيق العملي للفكرة، وتتضمن الطرق التعليمية المناسبة للتقاربي ما يلي:

- التعلم التفاعلي و ليس الخامل
- التعلم باستخدام الحاسب،
- تقديم مجموعة من المشكلات أو الكتب للطلاب لاكتشافها .

التباعدي (Diverging) يضم خطوات التعلم من التجربة المادية والملاحظة المتأملة (المتأملون) (a.k.a. Reflectors)

الناس ذوو هذا النمط هم أفضل في رؤية الحالات المجردة من زوايا نظر مختلفة وكثيرة، واقتربهم من أي حالة يكون للمراقبة أكثر من التطبيق) الفعل(، إذا كنت من أصحاب هذا النمط ربما ستكون مستمتعاً في الحالات التي تستدعي توليد الكثير من الأفكار مثل جلسات العصف الذهني.

من المحتمل أنه لديك اهتمامات ثقافية واسعة، وتحب جمع المعلومات، وتعد هذه القدرة التخيلية والحساسية العالية للمشاعر ضرورية من أجل فعالية الأعمال الفنية، والمهن الخدمية.

وفي حالات التعلم الرسمية ربما تفضل العمل في مجموعة لجمع المعلومات، للاستماع بذهن مفتوح، ولاستقبال التغذية الراجعة الشخصية.

ويهتم هؤلاء الأشخاص باكتشاف سبب الحالة (why) فهم يرغبون بمعرفة السبب من خلال معلومات مادية معينة وباكتشاف ما يجب أن يقدمه النظام، ويفضلون أن يأخذوا المعلومات التي تقدم إليهم بطريقة تفصيلية، تنظيمية وبأسلوب منطقي، فهم بحاجة للوقت من أجل التفكير بالموضوع، وتكمن نقاط قوتهم بالقدرة على التخيل، وتتضمن الطرق التعليمية المناسبة للتباعدين ما يلي:

- طريقة المحاضرة التي تركز على أشياء معينة كنقاط القوة والضعف واستخدامات النظام.
- واكتشاف النظام يدوياً،

وتفقد المرونة والقدرة على التفكير الشخصي أثناء التعامل مع التباعدين.
عادة نتعلم من هذه الأنماط الأربعة، ولكننا قد نفضل واحدة منها. تتضمن البيئة التدريبية المثالية كلاً من الأنماط الأربعة. فعلى سبيل المثال قد تبدأ الدورة بالانشغال الشخصي للمتعلم بالتجارب المادية، ثم يراقب المتعلم هذه التجربة باحثاً عن المعنى، ومن ثم يطبق المتعلم هذه النتيجة مع مشكلات أخرى مشابهة والتي تنتهي بتجارب مادية جديدة. وقد تبدأ دورة التعلم من جديد بتجارب جديدة ومختلفة.

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=99

نموذج 4mat

هو عملية لتوصيل المعلومات بطريقة تناسب جميع أنماط تعلم الطلاب وتسمح لهم بالممارسة والاستخدام المبدع لمواد التعلم خلال كل درس.
وشجع نظام الفورمات المعلمين علي الاهتمام بلماذا وكيف يتعلم المتعلم وليس فقط ما يتعلمه.
وقد تم تطوير نموذج الفورمات من قبل مكارثي من خلال الاعتماد علي تصنيف كولب لأنماط التعلم. وتستند أنماط التعلم الأربعة إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات.
ومن خلال هذا التصنيف ينقسم المتعلمون إلى:

المتعلم التخيلي : يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جدياً ويتأمل بخبرته ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئاً معيناً .
والمتعلم في هذا النمط يدرك المعلومات بطريقة عملية ويعالجها بطريقة تأملية ويتعلم

المتعلم التحليلي بطريقة أفضل عن المشاركة والاستماع والتكامل ما بين الخبرة والذات.

المتعلم التحليلي : يبحث عن الحقائق والمعلومات ويشكل الأفكار ويفكر من خلال الأفكار المجردة والتأمل ويحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه ، والمتعلم في هذا النمط يستقبل أو يدرك المعلومات مجردة ويعالجها عن طريق التأمل، ويقدر أصحاب هذا النمط التعلم المتتابع ويتعلموا بطريقة أفضل في ظل الطريقة التقليدية.

المتعلم المنطقي : ويفضل التعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ويحصل على المعلومات من خلال لتجريب النشاط والمعالجة المجردة ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما ويدرك أصحاب هذا النمط المعلومات بطريقة مجردة ويعالجها عن طريق التطبيق والنشاط ، ويحتاج المتعلم المنطقي إلى تكامل ما بين النظرية والتطبيق فهم يختبروا الأفكار عن طريق التجريب.

المتعلم الديناميكي : يتعلم من خلال البحث والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ ، يحب التجريب وفحص تجاربه عمليا وتطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة

أنماط المتعلمين

التنوع	يحب ان	وهو جيد في	يتعلم جيداً عن طريق
١ - المتعلم اللغوي (لاعب الكلمات)؛ linguistic learner the word “ ”player	يقرأ - يكتب. يروي القصص	الحفظ غيباً : الأسماء - الأماكن - التواريخ/ وأشياء أخرى قد تكون تقنية	القول (أو الحكى) - الاستماع للكلمات ومشاهدتها
٢ - المتعلم المنطقي / الحسابي (المتسائل) Mathematical learner The “ ”questioner	يقوم بالتجارب / يستنبط الأشياء يعمل مع الأرقام / يسأل الأسئلة يستكشف الأنماط والعلاقات.	- الحساب / المنطق / تحيكم العقل - حل المشاكل	التصنيف/التبويب/العمل مع الاستنتاجات والأنماط والعلاقات.
٣ - المتعلم الكوني (الفضائي) أو (الحيزي) Spatial learner the “ ”visualizer	يرسم/يبنى/يصمم/يخلق الأشياء/يحلم بالنهار/ينظر للصور/السلالات/يشاهد الأفلام/يلعب بالآلات	تخيل الأشياء / الاحساس بالتغيير - الحزازير والألغاز / قراءة الخرائط واللوائح والبيانات. (charts) -	المشاهدة (الرؤيا) / الحلم - يستخدم عيون العقل “minds eyes” العمل بالألوان والصور.
٤ - المتعلم الموسيقي Musical learner the musical “ ”lover	- يغني/يدندن النغمات والألحان. - يستمع للموسيقى/ يلعب أداة موسيقية	- يتجاوب مع الموسيقى - النقاط الأصوات وتقليدها/تذكر المعزفات/ملاحظة الإيقاع وحدة الصوت (pitch)/ الحفاظ على الوقت.	- الإيقاع - العزف/ التلحين / الغناء - melody - الموسيقى.
٥ - المتعلم الجسماني/ المتحرك bodily kinesthetic “ ”the mover	- يتحرك دائماً/ يلمس ويتكلم - يستخدم اللغة الغير لفظية (لغة الجسم والحركات).	النشاط الرياضي (رياضة / رقص / تمثيل) مهارات يدوية وحرفية. -	اللمس / الحركة / التفاعل مع الخيز/المكان (Space) يتعامل مع المعرفة من خلال الأحاسيس الجسدية.
٦ - المتعلم الاجتماعي Interpersonal learner the “ ”socializer	يكون عنده أصدقاء كثيرين/ يتكلم للناس / يلتحق بالمجموعات والجماعات.(يحب الشلية).	- تفهم وفهم الناس /قيادة الآخرين - التنظيم / الاتصال / استعمال الأشياء والتحكم فيها يمهارة/ التوسط بين الصراعات والنزاعات	المشاركة / المقارنة/ تفهم حقيقة المشاعر/ الربط / التعاون /التحقيقات / المحادثة.
٧ - المتعلم الفردي Intrapersonal learner the “ ”individual	- يعمل لوحده - يري مصالحه الشخصية.	- يفهم نفسه فقط - يركز على داخله: مشاعره وأحلامه / يتبع حدسه / يرعى المصالح والأهداف/ يكون تقليدياً	- العمل لوحده / المشاريع الفردية - تعليمات بقدر الذات - الحصول على فضائه الخاص به.

مصادر المبحث الخامس

١. القرآن الكريم، المائدة : ٢
٢. القرآن الكريم، سورة الجن/الآية ١١
٣. العيسوي، توفيق ابراهيم (٢٠٠٨) اثر استراتيجية الشكل v البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الاساسي بغزة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، رسالة ماجستير.
٤. الشخبي، على السيد . (١٩٩١م) : المدرسة التعاونية كاستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي . دراسة تحليلية . المؤتمر العلمي السادس - " التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل " الجزء الأول ، جامعة عين شمس ، ص ص : ١٤٧ . ١٧٠ .
٥. الموسوي، محمد علي حبيب ، ٢٠١١، المناهج الدراسية، المفهوم الابعاد، المعالجات، ط١، دار ومكتبة البصائر للنشر، بيروت، لبنان.
٦. ابو طالب، محمد سعيد، (١٩٩٠)، "علم التربية في التعليم العالي"، ج/١، منشورات جامعة بغداد، نقلاً عن الموسوي، ٢٠١١، ص ٣٥٠.
٧. الأمين، اسماعيل احمد، (٢٠٠١)، "طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات"، ط/١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٨. شهاب ، منى و الجندي ، أمينة : (1999) تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء و v باستخدام نموذجي التعلم البنائي و الشكل اتجاهاتهم نحوها ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي و العشرين – رؤية مستقبلية ، جامعة عين شمس ، العباسية.
٩. الزغلول، رافع النصير، وعماد عبد الرحيم الزغلول، (٢٠٠٣)، "علم النفس المعرفي"، ط/١، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
١٠. الشناوي، محمد محروس، ومحمد السيد عبد الرحمن، (١٩٩٨)، "العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته"، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
١١. الكبيسي، عبد الواحد، (٢٠٠٨)، "طرق تدريس الرياضيات، أساليب وأمثلة ومناقشات"، مكتبة مجتمع عربي، عمان.

١٢. الكنعاني، عبد الواحد محمود، (٢٠٠٩)، "فاعلية العصف الذهني والأنموذج التعليمي للاند في تحصيل ومستويات التفكير الهندسي لدى المرحلة المتوسطة"، اطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
١٣. المفدى، صالح بن سليمان. " أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.
١٤. الموسوي، محمد علي حبيب، (٢٠١١)، "المناهج الدراسية، المفهوم، الابعاد، المعالجات"، ط/١، دار ومكتبة البصائر للنشر، بيروت، لبنان.
١٥. آل ياسين، محمد حسين، (١٩٧٤)، "المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة"، مكتبة النهضة، بيروت، لبنان، نقلاً عن الموسوي، ٢٠١١، ٣٤١.
١٦. براون، جورج (١٩٩٨) التدريس المصغر، برنامج لتعلم مهارات التدريس، ترجمة رضا بغدادى، دار العلم للملايين، بيروت.
١٧. بركات، محمد خليفة، (١٩٨٣)، "بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين والمدرسين"، مجلة التوثيق التربوي، بغداد، نقلاً عن الموسوي، ٢٠١١، ص ٣٨٠.
١٨. جونسون، ديفيد وآخرون، ١٩٩٥، التعلم التعاوني (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية) الظهران:مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.
١٩. جونسون، ديفيد، و روجر جونسون ، وإديث جونسون هولبك . (١٩٩٥ م) : التعلم التعاوني . (ترجمة : مدارس الظهران الأهلية) ، الظهران : مؤسسة التركي للنشر والتوزيع .
٢٠. درويش، زين العابدين، (١٩٨٣)، "تنمية الابداع"، ط/١، القاهرة.
٢١. دواين، آلن، وريان كيفن، (١٩٧٥)، "التعليم المصغر"، ترجمة صادق ابراهيم عوادة ومحمد الخوالدة، مكتبة الشباب ومطابعها، عمان، نقلاً عن الموسوي، ٢٠١١، ٣٨٠.
٢٢. دياب، صالح، وهشام عامر عليان، (١٩٨٤)، "دراسات في المناهج والأساليب العامة"، كلية عمان، نقلاً عن الموسوي، ٢٠١١، ص ٣٩٨.
٢٣. زيتون ، حسن حسين(٢٠٠١) ، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

٢٤. سلامة، حسن (١٩٩٥) ، طرق تدريس الرياضيات، بين النظرية والتطبيق، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
٢٥. عبيدات ، سليمان : (1988) القياس والتقويم التربوي ، ط 1 ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية.
٢٦. عادل، ابو العز سلامة وآخرون، (٢٠٠٩)، "طرق تدريس العلوم"، دار الثقافة، ط/١، عمان.
٢٧. شاكر ،عبد الحميد، (١٩٨٧)، "العملية الابداعية في فن التصوير"، سلسلة عالم المعرفة.
٢٨. عليمات ، محمد و أبو جلاله ، صبحي : (2001) أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، ط 1 ، مكتبة الفلاح.
٢٩. عمر، ابراهيم عزيز، (٢٠٠٦)، "العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري"، مجلة، ط/١، عمان.
٣٠. غالب، حنا، (١٩٧٠)، "مواد وطرائق التعليم"، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
٣١. قاضي، صبحي عبد الحفيظ، (١٩٨٤)، "عضو هيئة التدريس الجامعي"، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول.
٣٢. كوجك، كوثر، (١٩٩٧)، "اتجاهات حديثة في المناهج وطرائق التدريس"، ط/٢، عالم الكتب، القاهرة، نقلاً عن الموسوي، ٢٠١١، ص ٣٨٠.
٣٣. الخليلي، خليل يوسف وآخرون .تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، دار القلم
٣٤. 1996، للنشر والتوزيع، ط 1
٣٥. النجدي ، أحمد و آخرون : (1999) سلسلة المراجع في التربية و علم النفس ،
- تدريس العلوم في العالم المعاصر ، المدخل في تدريس العلوم ، القاهرة : دار الفكر العربي.
٣٦. محمد، داود ماهر، (٢٠٠٠)، "اتجاهات معاصرة في تدريس الرياضيات للكبار"، عمان، الأردن.
٣٧. مركز التدريب التربوي، (٢٠٠٣)، "أسلوب العصف الذهني"، محافظة وادي الدواسر.

٣٨. عبد الرازق، صلاح عبد السميع، المعلم واساليب التدريس، كلية التربية جامعة حلوان ،قسم المناهج وطرائق التدريس نقلا عن مجلة المعلم ،النت

٣٩. سعد، نهاد صبيح، (١٩٩٠)، "الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية"،

ط/١، مطابع التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة.

٤٠. عطوة ، زاهر وآخرون (٢٠١٠) ، دليل طرق التدريس، غزة، فلسطين.

٤٣-شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد(٢٠١١) استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم،كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية. مصر

٤٤-نشوان ، يعقوب : (2001) الجديد في تدريس العلوم ، الطبعة الأولى ، عمان : دار الفرقان للنشر و التوزيع.

٤٥ - ليانا جابر ومها قرعان،٢٠٠٤:

٤٦-القاسم، وجيه بن قاسم،(ب.ت) ملخص لاستراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم، نقلا عن النت، Bolte

L, A.(1977): Assessing Mathematical Knowledge with Concept Maps and Interpretive Essays, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, March24.

المصادر الاجنبية

1. Brown,Georg;(1975) Micro teaching skills, Methuen an colted, London.
2. George M. Schmnck & Stevie Hoffman, "Developing problem Solving: Reading in Elementary school children", Social studies, Vol. 71, No. 1, (Jan/Feb, 1980).
3. Novak , Joseph D. & Gowin , Bob D. (1984) : Learning How to Learn , New Yourk , Cambridge university press.
4. Shoppa, Leonard James, (1991), "Education Reform in Japan, A case of immoralist polities", London and New York, Rutledge.

المواقع الالكترونية

١. مدونة عبد الله بن علي القرزعي نقلا ن التدريس، أسلوب طريقة، استراتيجية، ٢٠١٤
٢. <http://child.trnq.blogspot.com/2012/03/bloq-post.9434.html>
٣. <http://www.agpa.uakron.edu/p16/.btp?php?id=learning-cycle>
٤. chipbruce.wordpress.com/category/culture/music

المبحث السادس

خامساً: الوسائل التعليمية

تعد الوسائل التعليمية ركناً هاماً من الأركان التي تبنى عليها عمليات التربية والتعليم ومن أهم العناصر التي تساعد على تحقيق أهداف تلك العمليات وذلك لقدرتها على نقل الحقائق وتعليمها للطلبة في شتى المراحل الدراسية المختلفة. ، والوسائل التعليمية هي "تلك الوسائل التي تضم جميع الطرق والأدوات والأجهزة المستخدمة في نظام تعليمي لغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة".

وعرفت بأنها "جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس لتوصيل المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني إلى الطلاب بطريقة أسهل وأيسر من الألفاظ".

وهي أيضاً "كل أداة يستخدمها المدرس سواء كانت بصرية أو سمعية كالراديو والتلفزيون والخرائط والرسوم والصور والشرائح والآلات التعليمية بهدف زيادة فاعلية التعليم وتوضيح مفاهيم الدرس وتدريب المتعلم على المهارات وتعويده العادات الجيدة وتنمية الاتجاهات المرغوبة تربوياً وأخلاقياً".

أهمية الوسائل التعليمية

تكمن أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لعناصر الموقف التعليمي في الجوانب الآتية:

أولاً: المدرس:

١. تدعم طريقة تدريس المدرس في إثارة انتباه المتعلم وجذبه إلى عناصر الموقف التعليمي الذي ينظمه داخل الصف لإحداث التفاعل.
٢. تجعله أكثر كفاءة وفاعلية، فتساعده على نقل جو المحاضرة من الرتابة والخمول إلى جو التفاعل والحركة وخصوصاً عندما تكون أعداد الطلبة كبيرة.
٣. تغير دور المدرس من ناقل للمعلومات إلى مخطط لها ومنفذ ومفهوم للعملية التربوية برمتها.
٤. استغلال الوقت المخصص للدرس بشكل كافٍ مما يساعد المدرس على تغطية المنهج الدراسي المقرر.
٥. معالجة الفروق الفردية لدى المتعلمين وتزويدهم بما يناسبهم.
٦. تحاشي الوقوع في اللفظية الزائدة.

ثانياً: للمتعلم:

١. تجعله يمتلك خبرات باقية الأثر لإشراكه أكثر من حاسة في عملية التعلم.
 ٢. تنويع خبرات المتعلم وتجعل الخبرات التعليمية حسية وحقيقية مما يزيد من النشاط الذاتي واستيعابه للمعلومات.
 ٣. تسهم في نمو المعاني اللفظية لديهم.
 ٤. كسر الرتابة والملل الذي يصاحب عملية الشرح اللفظي.
 ٥. زيادة حب الاستطلاع لدى المتعلمين وإثارة دافعيتهم وشوقهم للدرس.
 ٦. تثبيت الاستجابات الصحيحة لدى المتعلمين وتأكيد التعلم.
 ٧. بناء مفاهيم سليمة لدى المتعلمين.
- الشروط والمواصفات الواجب توافرها في الوسائل التعليمية عند اختيارها من قبل المدرس،
ليحكم عليها بالجودة هي:

١. أن تكون الوسيلة مثيرة للانتباه واهتمام الدارسين.
٢. أن تكون اقتصادية في الوقت والجهد ورخيصة التكاليف.
٣. أن يراعى في اختيارها مستوى نضج المتعلمين بحيث تكون مناسبة لكل المستويات فيستفيد منها أكثر من مستوى.
٤. أن تكون محققة للهدف والغرض الذي تسعى لتحقيقه.
٥. مرونتها وملائمتها للظروف الفيزيائية في الصف.
٦. أن تتسم بالبساطة والواقعية والوضوح وعدم التعقيد.
٧. أن يتناسب حجمها ومساحتها مع عدد الدارسين.
٨. أن تكون وثيقة الصلة بموضوع الدرس.
٩. أن تربط الخبرات السابقة والخبرات الجديدة.
١٠. أن تناسب الوسيلة والتطور التكنولوجي والعلمي للمجتمع.
١١. أن تكون الكتابة المرافقة لها من قاموس الدارسين.
١٢. أن تشوق المتعلم وترغبه في الاطلاع والبحث والاستقصاء واستنباط خبرات جديدة.
١٣. صحة المحتوى من الناحية العلمية.

أنواع الوسائل التعليمية

١. تصنف الوسائل على أساس الحواس المشتركة فيها وتشتمل على:
 - الوسائل البصرية.
 - الوسائل السمعية.
 - الوسائل السمعية والبصرية.

٢. تصنف الوسائل حسب طريقة الحصول عليها وتشمل على:

- مواد جاهزة يتم إنتاجها في المصانع لأغراض تجارية.
- مواد مصنعة ينتجها المدرس أو الطالب.

٣. تصنف الوسائل حسب إمكانية عرضها (طريقة عرضها) وتشمل على:

- مواد تعرض ضوئياً على الشاشة.
- مواد تعرض مباشرة على الطلبة.

٤- تصنيف أدمار ديل

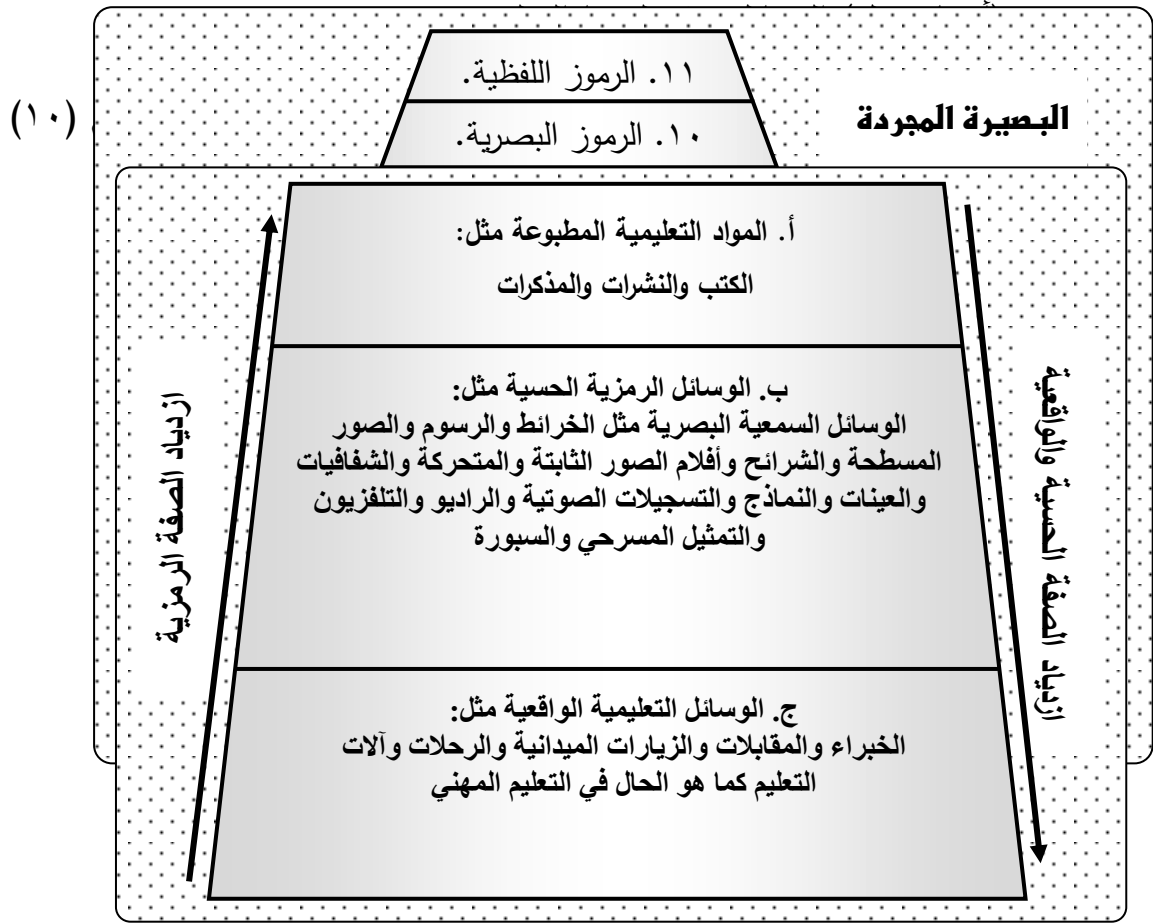
قسم (أدمار ديل) الوسائل التعليمية إلى أحد عشر قسم موزعة على ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: وتمثل الممارسة العملية والعمل المباشر حيث يمارس الطالب الخبرة بنفسه ويشارك فيها مشاركة إيجابية.

المجموعة الثانية: وتعتمد على الملاحظة المحسوسة وتشمل وسائل العروض التوضيحية والرحلات التعليمية.

المجموعة الثالثة: تمثل هذه المجموعة كل الخبرات التي يحصل عليها الطالب بواسطة البصيرة المجردة.

والشكل رقم (٩) يوضح المجموعات آنفة الذكر.



شكل رقم (١٠) تصنيف أوصلن للوسائل وتكنولوجيا التعليم

سادساً: الأنشطة التعليمية

للأنشطة دورها في العملية التعليمية، لأنها تساهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية، وبالتالي فهي تمثل عنصراً مهماً من عناصر المنهج، وإن المنهج القديم ركز على اكساب الطلبة المعلومات المتنوعة وأهمل الأنشطة إهمالاً واضحاً وقد أطلق عليه منهج المواد الدراسية المنفصلة وذلك لأن الأنشطة في هذا المنهج قليلة ومحددة وهي بمثابة أنشطة ترفيهية، أي أنها ليست لها أهداف تربوية تعمل على تحقيقها.

أما المنهج الحديث فقد اهتم اهتماماً بالغاً بالأنشطة وركز عليها تركيزاً كبيراً حيث أن المناهج تتضمن أنشطة عديدة ومتنوعة وأن لها أهدافاً تربوية تتمثل في:

١. اكساب الطلبة مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة.
٢. اكساب الطلبة مجموعة من الحاجات والاتجاهات الايجابية.
٣. تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التي يقوم بها الطلبة لحل المشكلات المرتبطة بحياتهم.
٤. تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.
٥. تنمية القدرة على التخطيط.
٦. تنمية القدرة على الابتكار.

فضلاً عن ذلك فإن الأسئلة تساهم في اكساب المعلومات والمفاهيم بطريقة أعمق وحيث أن الأنشطة تساهم مساهمة فعالة في تحقيق هذه الأهداف حيث ركزت عليها المناهج الحديثة تركيزاً كبيراً لدرجة أن هناك منهاجاً من هذه المناهج الحديثة أطلق عليه منهج النشاط.

يقصد بالأنشطة التعليمية أنها "ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية، وممارسات عملية في المواقف التعليمية المختلفة يقصد منها تحقيق الأهداف المنشودة.

وتعرف أيضاً بأنها "الخبرات المباشرة التي ينخرط فيها الفرد المتعلم ويتفاعل معها، وغير المباشرة التي يسمع عنها أو يقرأ سواء حدثت هذه الأنشطة داخل غرفة الصف أم خارجها، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة والمخطط لها مسبقاً.

تصنيف الأنشطة التعليمية المصاحبة

تعد الأنشطة التعليمية المصاحبة وسيلة وحافزاً لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه، وقد أكد التربويون من العاملين في ميدان المناهج على ضرورة مسايرة الأنشطة المصاحبة لعناصر

المنهج، وأنه ينبغي (أن تتبع الأنشطة المصاحبة من المنهج وتشتق منه ثم تعود إليه لتغذية وتنميته).

هذا وتتقسم الأنشطة التعليمية إلى نوعين هما:

١. أنشطة صفية مرتبطة بالمواد الدراسية ويمارسها المتعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه (المعمل)، وتتمثل بـ(إقامة المعارض، الزيارات الميدانية، إجراء التجارب العملية) وهذه الأنشطة أما أن تكون في صورة مجالات ويفرد لها حصص، أو أن تكون مصاحبة للمادة الدراسية.
٢. أنشطة لا صفية (الأنشطة الحرة) وهي أنشطة لا تخضع للقيود الدراسية الموجهة نحو العمليات التعليمية، وتمارس خارج الصف الدراسي وتكون عامة لجميع الصفوف ويعتمد تقويمها على سياسة عامة في التخطيط والتنفيذ وتتمثل بالتخطيط للفرق الرياضية وعقد الندوات العلمية.

الفصل السابع

المبحث السابع:

سابعاً: التقويم التعليمي:-

تعريف التقويم :

"قوم الشيء أي قدر قيمته، فتقويم الشيء أي وزنه " كما أن التقويم لا يقتصر على الشيء المقوم، فالتقويم يتضمن إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو التطوير حيث أن هذه العمليات تعتمد أساساً على فكرة "إصدار الأحكام " فالتقويم هو: الحكم على الأشياء أو الأفراد لإظهار المحاسن والعيوب ومرجعة صدق الفروض الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل "

من هذا التعريف نخلص إلى أن التقويم عملية تشتمل على ما يلي :

١- إصدار حكم على شيء ما.

٢- إظهار محاسنه وعيوبه وإيجابياته وسلبياته .

٣-مراجعة مدى صدق ومصادقية الأفكار والفروض والأهداف الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل.

ونرى أن يتضمن التعريف عنصراً رابعاً وهو : اتخاذ قرار جديد في ضوء المحصلة النهائية من عملية التقويم ليصبح تعريف التقويم على النحو التالي :

الحكم على الأشياء حكماً مشفوعاً بحيثياته لمراجعة صدق الفروض الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل ثم اتخاذ قرار مناسب بتعديل المسار أو تحسينه وتطويره.

فالأشياء هنا تشمل:المقرر- طرق التدريس- إستراتيجية التعليم - الإدارة المدرسية - المبنى المدرسي - الكتاب المدرسي

والحيثيات تعني هنا : الإيجابيات والسلبيات والمحاسن والعيوب .

تعريف القياس : - القياس كمصطلح استخدمه المسلمون قبل الغربيين بمئات السنين .

والمعنى الاصطلاحي له : يختلف من أهل علم وفن إلى أهل علم وفن آخر . أيا كانت تعريفات القياس في المفاهيم الحديثة فهي تعتمد على فكرة " ثورنديك " " كل يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه " ومن ثم كان الكم الرقمي هو المعتبر في عملية القياس .

- ومن هنا كان تحويل كل شيء مقاس إلى قيمة رقمية فنحن مثلا نحول إجابة المتعلم على سؤال ما إلى قيمة رقمية عند التصحيح كإجراء قياسي لتحديد درجة وكمية التحصيل الدراسي عند المتعلم .

- ومن هنا فإن أعم تعريف للقياس هو أنه يعني : " تحديد أرقام طبقا لقواعد معينة "

٣- علاقة التقويم بالقياس :

- من خلال دراسات مستفيضة في دراسة الفرق بين التقويم والقياس بدا أن هناك شبه إجماع على أن التقويم أشمل وأعم من القياس وأن القياس هو عبارة عن : " إحدى الأدوات التي يستخدمها التقويم في تقدير ووزن وإصدار حكم على الظواهر والأفراد والموضوعات والأحداث " .

- ومن هنا نلاحظ أن القياس خطوة على الطريق الموصل إلى التقويم وأن المقياس الذي نقيس به يجب أن يكون منضبطا متعارفا عليه ومحددا ومتقفا على صلاحيته لدى جميع الأطراف حتى يتم التسليم بعدالة حكم التقويم ومصداقية قراره

تعريف التقويم التعليمي :

(الإجراءات التي يقوم بها المدرسون لتقدير تحصيل طلبتهم والحكم عليها في ضوء معايير محددة) ، والتقويم (عملية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع عملية التعليم خلال الحصة الصفية ومع نهاية كل وحدة دراسية، وفي ختام الفصل الدراسي ومع نهاية كل مرحلة تعليمية).

ويعد التقويم التعليمي عنصراً جوهرياً من عناصر العملية التعليمية، والعملية التربوية في حاجة دائمة إلى تقويم مستمر يتناول عناصر المنهج جميعها بدءاً بالأهداف ومروراً بالمحتوى والطرائق والأنشطة وانتهاءً بالتقويم، فهو يحتل مكانة بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام. وبذلك أصبح التقويم قياسي يركز على تنمية قدرات الطلبة في جميع الجوانب بعد ما كان منصب على قياس استيعاب الطلبة وتحصيلهم للمعلومات والمادة التي يضمها الكتاب المدرسي المقرر.

الفارق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي:

يخلط الكثير من العاملين في ميدان التعليم بين مصطلحي التقويم التربوي Educational evaluation والتقويم التعليمي Instructional حيث ينظرون إلى هذين المصطلحين على انهما مترادفان كل منهما يشير إلى الآخر.

ويمتد هذا الخلط إلى العديد من الكتب، والمراجع، والبحوث والدراسات في مجال التربية، حيث تستخدم تلك الأدبيات كلا المصطلحين في مجال التربية، حيث تستخدم تلك الأدبيات كلا المصطلحين بمعنى واحد دون تفرقة بينهما. ويتخذ هذا التداخل بين المصطلحين على قدر التداخل الكبير بين مصطلحي التربية والتعليم فهناك عدد غير قابل من الافراد في عالمنا العربي يرون أن التربية هي التعليم، وأن التعليم هو التربية، ومن ثم فهم يستخدمون كلا المصطلحين على نحو مترادف، ويعرفون كلاهما بالآخر ولعل السبب الجوهري لذلك هو عدم تحري الدقة في ترجمة المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية، فالكلمة التي تعني تربية تترجم في كثير من

الكتابات على أنها تعليم رغم أن هناك فارق بينهما وبين كلمة Instruction التي تعني تعليم أو تدريس.

وبالقياس يتضح أن "التقويم التربوي" أعم وأشمل من التقويم التعليمي. فالثاني جزء من الأول، بل هو الجانب الاجرائي منه. وعلى ضوء ما سبق من تعريفات التقويم التربوي نلمس بوضوح مدى التداخل بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي، لكننا يمكن أن نفرق بينهما اجرائياً بتعريف كل منهما.

وإذا كان التقويم التربوي يعرف إجرائياً بأنه:

عملية منهجية تقوم على أساس عملية تستهدف الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي.

فإن التقويم التعليمي يعرف بأنه:

عملية منهجية تقوم على أساس عملية تستهدف: إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتحديد مواطن القوة والقصور في كل منها واتخاذ ما يلزم من قرارات واجراءات لعلاج واصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور.

وهكذا يتضح أن الفارق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي هو فارق في درجة العمومية والشمول، بمعنى أن فارق الدرجة ليس في النوع. إلا أن الفارق لا يعني وجود فواصل قاطعة بينهما، فالعلاقة بينهما وثيقة كعلاقة التعليم بالتربية التي سبقت الإشارة إليها.

ويلتقي التقويم التربوي مع التقويم التعليمي في عدة نقاط هي: الأهمية والهدف والأساليب، والاجراءات والوسائل والنظم. لكنه يختلف معه في المجال أو بمعنى أكثر دقة في عمومية المجال، فالتقويم التربوي يمتد ليشمل كافة الميادين، والمؤسسات والبرامج، والمشروعات والعمليات التي تستهدف تحقيق أهداف تربوية مباشرة، أو غير مباشرة أي أنه يتعدى المؤسسات التربوية الأخرى التي يمثل العمل التربوي هدفاً مباشراً لها، أو التي يكون لها أهداف تربوية ضمنية غير مباشرة. (صبري، ماهر اسماعيل، الرفاعي، محمد محمود).

أهمية التقويم

التقويم عملية مهمة ليس فقط في مجال التربية بل في جميع مجالات الحياة، فطالما قام الانسان بأداء عمل ما، فإن عليه أن يعرف نتيجة هذا الأداء وهل حقق الهدف منه على النحو المنشود. وإذا لم يتحقق، فما هي المعوقات التي اعترضته؟ وكيف يمكن تلافيها فيما بعد؟ بحيث لو قام بنفس الأداء مرة أخرى فإنه يكون قادراً على تحسينه والوصول به إلى أحسن وضع ممكن وبهذا لا تنحصر عملية التقويم في كونها تشخيصاً للواقع، بل هي أيضاً علاجاً لما به من عيوب، إذ لا يكفي تحديد اوجه القصور، وانما يجب العمل على تجاوزها والتغلب عليها. أما تربوياً فيمكن أن تتجلى أهمية التقويم عدة امور منها:

١. أهمية التقويم بالنسبة للمدرسين

فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم وفي اعادة صياغة الاهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج وفي تحديد انجح الطرق التي تؤدي إلى ادخال التحسينات في مجال التعليم، وفي اختبار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية وفي مقارنة نتائج تعلم الطلبة في مدارسهم بنتائج الطلبة في اجزاء اخرى من البلد الذي يعيشون فيه.

٢. أهمية التقويم بالنسبة للطلبة:

يزود التقويم الطلبة بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي احرزوه أو نقاط الضعف التي ما زالوا يعانون منها، كما تؤدي عملية التقويم الى توضيح الأهداف الخاصة بهم، بحيث يساعدهم على تنمية قدراتهم على التفكير الناقد والقيام بأعمال تفيدهم في المستقبل.

٣. أهمية التقويم بالنسبة للآباء وأولياء أمور الطلبة:

التقويم يفيد الآباء وأولياء الأمور في توضيح نقاط القوة والضعف عند ابنائهم ويزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي احرزها ابنائهم، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتوضيح الاساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم.

٤. أهمية التقويم بالنسبة للقائمين أو المشرفين على المؤسسات التربوية:

فالتقويم عملية مهمة، وذلك من أجل التعرف على مدى فعالية البرامج الدراسية والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج الدراسي، وتوضيح نقاط القوة والضعف عند المدرسين مما يساعدهم في تحسين طرق تدريسهم أو مقارنة نتائج العملية التعليمية، مثلاً في مدرسة ما، بنتائج عملية التدريس في مدرسة ثانية على مستوى البلد، ثم تحديد جوانب المنهج الدراسي التي تحتاج إلى اجراء بحوث أو دراسات علمية حولها، لغرض معرفة مدى نجاح البرامج الدراسية في تحقيق أهداف استراتيجية للعملية التربوية.

خطوات التقويم

يمر التقويم في خطوات أهمها:

١. تحديد الأهداف العامة والخاصة في عملية التقويم.
٢. تحديد المواقف التي تجمع منها المعلومات المتصلة بالاهداف.
٣. تحديد كمية المعلومات ونوعيتها التي تحتاج إليها.
٤. اختيار، ثم تصميم أساليب التقويم المناسبة وأدواتها.
٥. جمع البيانات باستعمال الادوات والاساليب المختارة ومن المواقف السابق تحديدها.
٦. تصنيف البيانات والمعلومات عن طريق تحليلها وتسجيلها في صورة يمكن تحديدها، منها:
الاستدلال والاستدلال.
٧. تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدايل المتاحة التي يستفاد منها في
اصدار حكم أو قرار
٨. اصدار الحكم أو القرار
٩. متابعة تنفيذ الحكم أو القرار حتى يمكن معرفة اهمية المعلومات التقويمية في تحسين
العمل أو الموقف أو السلوك الذي تقومه.

مرتكزات التقويم:

ينبغي التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية، مثل: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولماذا نقوم؟ ومن يقوم؟ وماذا نقوم؟ ومتى نقوم؟ وأين نقوم؟

ويعني هذا أن هذه الأسئلة تحيل على المقوم (المدرس، والمشرف، والتلميذ، والمكون، والمتعلم، والتكوين...)، أو على العمل المقوم (إنجازات المتعلم الكتابية والشفوية، والمعارف، والمهارات، والكفايات النوعية والمستعرضة...)، وتحديد الهدف من التقويم (تحديد أهداف إجرائية أو كفايات نمائية)، وطبيعة التقويم (تقويم ذاتي أو تقويم موضوعي، فروض، واختبارات، وروايز...)، وتبيان زمان التقويم ومكانه، ثم تبيان لمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول عن التربية والتعليم، مستقبل التلميذ، التكوين، المتعلم...).

وظائف التقويم:

من المعروف أن للتقويم عدة وظائف أساسية، منها: الوظيفة الاجتماعية التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة.

أما الوظيفة البيداغوجية، فتتجلى في تقويم العملية التعليمية-التعلمية، والتحقق من تحقق الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات، واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل اليداكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس، وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين، بغية معرفة مواطن الخلل والإخفاق عن طريق المعالجة والفيديباك. ويعني هذا أن التقويم إجراء تشخيصي لمستوى المتعلمين والأساتذة معا.

وهناك أيضا الوظيفة المؤسسية التي تحيلنا على سلطة المدرس حين يشهرها في وجه التلميذ، أو الخضوع للنظام المؤسسي التراتبي والطبقي. وفي هذا الصدد، يقول بلبل (PELPEL): "إن

هدف الوظيفة الاجتماعية، هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في التقييم البيداغوجي حيث إن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لا يمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة للوظيفة المؤسسية والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لا يمكن أن يكون إلا متناقضا: إنه في الوقت نفسه الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية: في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس القرارين علاقة بالمؤسسات، فبعضها أكثر تسامحا، والبعض الآخر أكثر تشددا. أي: إنه أكثر تصفية".

هذا، وتكمن أهمية التقييم في كونه فعلا طبيعيا وعقلانيا لاختبار مناهج التعليم، والتأكد من الأهداف التي تم تحقيقها والتي لم يتم تحقيقها عن طريق القياس والدوسيمولوجيا (Docimologie). كما أن التقييم واجب وطني من خلاله نتأكد من مدى نجاعة نظامنا التربوي الوطني، ومدى قدرة المدرسة على المواكبة، ونجاعتها في تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل معا. كما أنه واجب اجتماعي لمعرفة الدور الذي يقوم به هذا النظام التربوي في تنمية المجتمع وتطويره، فضلا عن كونه أداة في عملية الإصلاح والتأطير والتكوين. وبصفة عامة، يساعد التقييم على تشخيص مواطن النقص والكمال لدى المدرسين والمتعلمين والإداريين والمشرفين والمسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية على حد سواء، بقصد اتخاذ القرارات الصائبة من أجل الإصلاح، وإيجاد الحلول المناسبة لكل التعثرات .

وللتقييم كذلك أهداف ووظائف أخرى، يمكن حصرها في اللائحة التالية من الأغراض والمقاصد:

- يهدف التقييم إلى تحديد تقدم المستوى التعليمي لدى التلميذ أو الطالب.
- تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية- التعليمية بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة.
- تقييم طرائق التدريس من جهة، وتتبع العملية الديداكتيكية من جهة أخرى.

- التثبت من مدى تحقق الأهداف المعلنة في مدخلات الدرس.
- انتقاء المتعلمين الأكفاء المؤهلين، وتمييزهم عن غير الأكفاء.
- مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، وتصحيح الأخطاء المرتكبة بجردها، وتصنيفها، وتصحيحها، ومعالجتها.
- مراقبة المتعلم مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي.
- استكشاف طبيعة القدرات لدى المتعلم، واستجلاء طبيعة المواهب والذكاءات الموجودة لديه.
- يسعف المقوم على التغذية الراجعة، وتمثل المعالجة الداخلية والخارجية. تشخيص مستوى المتعلمين قبلها وتكوينها ونهايا.
- التقويم أداة مهمة في الانتقاء والتكوين وتنمية الكفاءات الإنمائية الأساسية، عبر مجموعة من المجزوءات الإجبارية والداعمة والتكميلية.
- وعلى العموم، للتقويم أربع وظائف أساسية كبرى هي: الوظيفة التشخيصية (تبيان مواطن القوة والضعف)، والوظيفة التحكيمية (إصدار أحكام تقديرية)، والوظيفة الاستشرافية (تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه)، والوظيفة الإشهادية (الشهادة والدبلوم)..

أنواع التقويم

تتعدد أنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية بناء على الفترة الزمنية لتطبيقه وحسب طبيعة المعلومات ونوعية المحكات (المعايير) المستخدمة والغرض منه وحسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) وحسب تفسير نتائج الاختبار والتقويم المعتمد على الكفايات ، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع :

١ - أنواع التقويم حسب الفترة الزمنية

أ- **التقويم القبلي (التشخيص)** : يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي (عادة قبل بداية البرنامج التدريبي أو قبل البدء بتدريب وحدة معينة) ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة والتي يجب على المتدربين امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج أو يهدف إلى الكشف عن مهارات المتدربين ومعارفهم قبل بدء عملية التدريب لأغراض مختلفة مثل معرفة تأثير البرنامج التدريبي عليها أو مقارنتهم بمجموعات أخرى .

ب - **التقويم التكويني** : ويعرف بأنه عملية تقييمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريب . وغرضها تزويد المدرب والمتدرب بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم المتدرب ، وللتأكد من سلامة سير العملية التدريبية لا بد من إجراء تقييم بشكل دوري ومستمر خلال الفترة الزمنية التي حددت لتدريب الوحدة . فالتقويم الذي يجري في هذه المرحلة هو التقويم التكويني فإذا كانت المعلومات التي يتم جمعها بأدوات التقويم تشير على أن التقدم غير مرضٍ فلا بد من تحديد جوانب الضعف وإجراء تدريب علاجي ، أما إذا كان التقدم مرضياً فإن عملية التدريب تستمر حسب ما خطط لها . فالتقويم التكويني يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريب ، فهو يزود المدرب والمتدرب بالتغذية الراجعة وبالنجاح والفشل فالهدف الأساسي منه توجيه تنفيذ عملية التعلم .

أغراض التقويم التكويني :

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما :

١- الأغراض المباشرة للتقويم التكويني ، وتتمثل في الآتي :

- التعرف على تعلم المتدربين ومراقبة تقدمهم وتطويرهم خطوة خطوة .

- قيادة تعلم المتدربين وتوجيهه في الاتجاه الصحيح .

- تحديد الخلل في تعلم المتدرب تمهيداً لربطه بالمدرّب أو المتدرب أو المنهاج .

- الحصول على بيانات لتشخيص فعالية التدريب .
- مساعدة المدرب على تحسين أسلوبه في التعليم أو ايجاد طريقة تعلم بديلة .
- إعادة النظر في المنهاج التدريبي وتعديله إذا كان عاملاً من عوامل عدم التعلم أو صعوبته .
- تزويد المدرب أو المتدرب بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم .
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص المتدربين من نقاط الضعف .
- ٢- الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني وتتمثل في الآتي :
- تقوية دافعية المتدرب نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ .
- زيادة انتقال أثر التعلم ، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد .

ج - التقويم الختامي : (أو تقويم التحصيل) ويقصد به التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرب في نهاية الوحدة التدريبية أو منتصف البرنامج التدريبي أو نهايته ، ثم رصد نتائجها في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التدريب بموجبها، تمهيداً لاتخاذ قرار بتخريجه أو إعطائه شهادة تبين مقدار انجازاته .

أغراض التقويم الختامي :

- يمكن اجمال أغراض التقويم الختامي بما يلي :
- معرفة مدى تحقيق الأهداف .
- تسجيل علامة المتدرب ليتم تقييمه بموجبها .
- إعطاء شهادات للمتدربين .
- اتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب والترفيه والفصل أو الطرد .

- إعلام ذوي العلاقة وأصحاب القرار بنتائج المتدربين .

- مقارنة نتائج المتدربين في البرامج التدريبية .

- ضبط العملية التعليمية وذلك بمقارنة نتائج البرامج التدريبية اللاحقة بنتائج البرامج التدريبية السابقة في مهارة ما .

- اكتشاف الخلل في المنهاج التدريبي .

- التنبؤ بأداء المتدربين مستقبلاً .

٢- التقويم حسب طبيعة المعلومات

أ - التقويم الكمي : التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل المتدربين .

ب - التقويم النوعي : التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلم المتدرب وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه الغاية ، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات المتدرب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التي تم قياسها .

٣- التقويم حسب الغرض منه

يمكن تقسيم التقويم حسب الغرض منه إلى عدة أنواع منها :

أ - التقويم التشخيصي .

ب - التقويم لأغراض تعديل الخطط والبرامج التدريبية .

ج - التقويم لأغراض تصنيف المتدربين .

د - التقويم لأغراض التعيين أو القبول .

هـ - التقويم لأغراض التنبؤ والكشف عن الاستعدادات .

و - التقويم لأغراض التحقق من التعلم والتثبت من نوعية النتائج .

ز - التقويم لأغراض التثبيت من الجهد المبذول .

٤- التقويم حسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم)ويمكن تقسيمها الى الانواع التالية:

أ - التقويم الذاتي : الذي يقوم به المتدرب .

ب - التقويم الداخلي : يتم من قبل المدرب أو المتدربين الآخرين داخل البرنامج التدريبي .

ج - التقويم الخارجي : ويتم من قبل مؤسسات أو جهات خارج البرنامج التدريبي .

د - التقويم متعدد الأطراف : هو الذي يتأتى من قبل عدة أطراف تكون أهداف التقويم واستراتيجياته وأدواته محددة لديهم .

٥- التقويم حسب تفسير نتائج الاختبار

يقسم التقويم حسب تفسير نتائج الاختبار إلى :

أ - تقويم محكي المرجع : حيث يعتمد على تفسير نتائج التقويم على محك معين قد يكون محلياً أو وطنياً أو أي محك آخر .

ب - تقويم معياري المرجع : حيث يعتمد تفسير النتائج على مجموعة معيارية معينة ينتمي إليها المتدرب .

٦- التقويم المعتمد على الكفايات

هو مجموعة السلوكيات المعرفية والمهارية والأدائية التي يتعلمها المتدرب في فترة زمنية محددة والتي تنعكس آثارها على الأداء والتحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدام أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة وملف المتدرب وقوائم التقدير .

وتتباين أنواع الكفايات تبعاً للهدف من التعلم ومنها الكفايات المعرفية والوجدانية والادائية والإنتاجية وعند بناء برنامج تقويمي معتمد على الهدف يجب تحديد الأهداف ثم تحليل الكفاية

وجمع الأدلة على امتلاك المتعلم للكفاية ، ومن ثم المقارنة بين الأدلة والأهداف ويأتي في المرحلة النهائية إصدار حكم حول مدى إتقان المتعلم للكفاية .

٧-التقويم حسب الشمولية:

وتصنف إلى :

أ)التقويم المكبر(الكلي): ويتناول هذا التقويم مخرجات النظم التعليمية وعلاقتها بالاهداف ويعتمد أكثر من اداة في جميع البيانات .

ب)التقويم المصغر(الجزئي): ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج التعليمي (داخل الصف مثلاً) أو حالات انظمة فرعية قانونية أخرى

٨-التقويم حسب الشكلية:

أ)التقويم الشكلي(الرسمي): وهو التقويم الذي يتم التوصل من خلاله إلى إصدار الاحكام المبنية على أسس علمية وموضوعية لبيان مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي وتكون قراراته مبنية على أسس محدودة.

ب)التقويم غير الشكلي (غير الرسمي): ويتم في هذا النوع الى القرارات والاحكام دون تحديد الأسس والمعايير التي تقوم عليها عملية التقويم، ويرى (ليوناردو هامبتون Leonard Hamptorn) ان هذا النوع يمارسه الناس بشكل عام غير مقصود يعتمد على الانطباعات والآراء الشخصية البعيدة عن العملية الرسمية المقيدة.

٩-التقويم حسب الامتداد المكاني. ويصنف إلى:

أ)التقويم الواسع

ب)التقويم المحلي(الضيق)

فنعني بهذا النوع من التقويم امتداد الرقعة المكانية للتقويم بحيث اذا تم تناول البرنامج بالتقويم وبكامل رقعته المكانية فسيكون تقويماً واسعاً، واذا حصل في منطقة واحدة فسيكون محلياً وضمن نطاق هذا البلد او تلك الرقعة

١٠-التقويم حسب طبيعة معالجة البيانات

وتصنف إلى:

أ)التقويم الوصفي

ب)التقويم المقارن

ت)التقويم التحليلي

ويتناول هذا النوع من التقويم بعد جمع البيانات المطلوبة، وعرضها في جداول وأشكال بيانية ويعمل المفهوم بوصف الموقف معتمداً هذه الجداول فيسمى ذلك بالتقويم الوصفي، أما بالنسبة للتقويم المقارن والتحليلي، فبعد عملية الوصف يتم الانتقال إلى مقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم، بنتائج برنامج مماثلة أو بنتائج لعمليات تقويمية اجريت للبرنامج نفسه.

وسائل التقويم

إن ابرز الوسائل التقويمية المستخدمة ما يأتي:

١. الملاحظة.

٢. المقابلة.

٣. الاستبيان.

٤. الاختبارات.

٥. تحليل المشكلات.

٦. تقويم الأداء.

٧. دراسة التقارير والسجلات والبطاقة المدرسية.

وتعتبر (الاختبارات) من أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم تحصيل الطلبة وما زالت تستخدم حتى الآن استخداماً واسعاً، والاختبارات جمع مفردة اختبار، ومثله الامتحان وفي مختار الصحاح امتحنه : اختبره، واختبره: بلاه. وهو ليكشف مخبره أي : حقيقة أمره، إذا لا يعتمد على ظاهره ومظهره. قال الله تعالى: (ولنبلونكم حتى نعلم المجاهدين منكم والصابرين ونبلو أخباركم)) محمد ٣١ وقال تعالى: (أولئك الذين امتحن الله قلوبهم للتقوى))

امتنح أصله من امتحان الذهب وإذابته ليخلص إبريزه من خبثه ، وينقى واستعير لتخليص القلوب من جميع الشوائب .

أما عن تعريف الاختبار في اصطلاح التربويين ::

هو ملاحظة استجابات الفرد في موقف يتضمن منبهات منظمة تنظيماً مقصوداً وذات صفات محددة ومقدمة للفرد بطريقة خاصة تمكن الباحث من تسجيل وقياس هذه الإجابات تسجيلاً دقيقاً .
(انتصار يونس)

الثاني:

هو مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات تعطى للفرد بهدف التعرف على معارفه أو قدراته أو استعداداته أو كفاءته . وتصنف الاختبارات إلى ثلاث أنواع هي

أولاً: الاختبارات التحصيلية (المعرفية).

ثانياً: اختبارات الأداء.

ثالثاً: الاختبارات النفسية (الاتجاهات).

وستتناول النوعين الأول والثاني لصلتها بطبيعة المنهج الذي نعهده

أولاً: الاختبارات التحصيلية المعرفية.

وتستخدم لقياس مستوى تحصيل الطلبة وخبرتهم في المواد الدراسية، وما حصلوه من نتائج التعليم ومدى استفادتهم مما تعلموه.

وتقسم الاختبارات التحصيلية إلى:

١. الاختبارات الشفوية: وهي وسيلة تستخدم لمعرفة قدرة الطالب للتعبير عن نفسه لفظياً وشفوياً، للتعرف على مدى إلمام الطالب بحقائق معينة وتستخدم الامتحانات الشفوية في قياس الأهداف التي تعجز الامتحانات المقالية عن قياسها.

٢. الاختبارات التحريرية: وهي الاختبارات التي يقوم المدرس بطرحها على الطالب بطريقة كتابية باستعمال الورقة والقلم وكتابة الإجابة أو وضع اشارات تقويم مقام الإجابة الكتابية وتتوقف فعالية هذا النوع من الاختبارات على المدرس وطريقة صياغته للأسئلة وكتابتها بلغة واضحة، ووضع أسس ومعايير تقويمها وتقدير نتائجها، حتى تتسم اختبارات بال صحة والثبات والدقة. وتصنف الاختبارات التحريرية إلى نوعين:

أ. الاختبارات المقالية: وتسمى أحياناً بالاختبارات الإنشائية أو التقليدية، وفي هذا النوع من الاختبارات يطلب من الطالب أن يكتب مقالاً استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال والهدف منها معرفة قدرات الطلبة ومدى استيعابهم للمادة الدراسية من خلال عرضهم للمعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي فضلاً عن ربط الأفكار بعضها لبعض وإظهار رأيهم الشخصي بوضوح مع تقديم الأدلة والبراهين التي تقرر هذا الرأي.

ب. الاختبارات الموضوعية: وتسمى أحياناً بالاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وسميت بالموضوعية من طريقة تصحيحها، إذ أنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر بالعوامل التي تحيط به عند وضع الدرجة بالإضافة إلى شمولها على عينة متمثلة بمختلف أجزاء المادة، كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بعملية تصحيحها إذا ما أعطي له مفتاح الإجابة، وطريقة الأجزاء وأن معظم

الأسئلة الموضوعية تسمح بالتخمين والغش ومن أشهر أنواعها، الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمقابلة والتكميل.

ثانياً: الاختبارات الأدائية أو العملية

وهي نوع من الاختبارات ذات طابع عملي تعنى بمتطلبات المهارات، ويتطلب هذا النوع من الاختبارات استجابة يدوية أو استجابة حركية عموماً يقوم بها الفرد، إذ يرمي إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين وما فيه من فعل وإنتاج كالكتابة على الآلة الكاتبة أو تشغيل جهاز أو لغة أخرى ونحو ذلك. كما تعتبر أحد مقاييس الأداء التي تتطلب من الطالب أداء شيء ما مثل: (حل مسألة رياضية ، كتابة مقال صحفي أو موضوع إنشائي ، إلقاء خطبة أو قصيدة ، تلاوة القرآن الكريم ، القيام بالوضوء أو الصلاة ، الطباعة على الكمبيوتر ، شرح درس ما.... إلخ) وتقدير أدائه أو ملاحظته بواسطة أدوات قياس معينة في ظروف حقيقية أو ظروف عمل محاكية لها ، ومن ثم الحكم على هذا الأداء وفق معايير محددة سلفاً وإصدار القرار، فهي ذلك النوع من الاختبارات الذي يعني بمتطلبات المهارة .

تقويم الأداء : Performance Evaluation :

ويعرف بروالدي (Brualdi, 1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له. كما يعرفه نيتكو بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية وفي مواقف متعددة ليظهر انه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال الأداء.

ومن أمثلة تقويم الأداء تقديم عرض شفوي حول موضوع معين، إعداد مشروع بحث، تلخيص كتاب، إدارة حوار ، إجراء تجربة علمية ، كتابة مقالة حول موضوع معين ، كتابة تقرير حول حادثة معينة ، جمع مصادر من الانترنت وغيرها بالاضافة الى مهارات رسم الخرائط والرسوم

البيانية في الدراسات الاجتماعية بالاضافة الى المهارات العملية في المختبر أو المعمل وهناك عدة فنيات لتقويم الأداء منها ما ذكره الدوسري

١. التمرينات أو الأسئلة المفتوحة حول موضوعات تحريرية مثل حل مسائل رياضية أو كتابة مقال.

٢. المهمات الممتدة: كإجراء تجربة أو بحث أو إعداد تقرير

٣. الحقبة التعليمية: وتحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم ، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته ، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المدرسين ومشاركته لهم فى إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية ، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية ، أو عمل أوراق بحثية ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم ، حيث يستند إليها في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم

٤. المشروعات طويلة الأمد: كإجراء البحوث الميدانية أو جمع معلومات ميدانية حول موضوع معين أو تصميم مخطط هندسي أو تصميم برنامج حاسوب. ويمكن تنفيذ هذه المشاريع فرديا أو جماعيا

٥. التجارب: مثل إجراء التجارب المعملية لدراسة أثر بعض المتغيرات على متغيرات أخرى أو دراسة نتائج تفاعل متغيرات أو مواد مع متغيرات أو مواد أخرى

٦. المحاكاة: وتشير إلى قيام الطالب بمحاكاة موقف أو دور معين كمحاكاة دور الطبيب أو دور المدرس أو دور الصحفي وغيره.

خطوات تصميم عملية تقويم الأداء:

من بين أهم الوظائف الإستراتيجية التي يقوم بها التقويم هي أنه يرسم إستراتيجية التعليم والتعلم لكل من المعلم والطالب . فإذا كان التقويم يقيس مستويات تفكير مختلفة كالتذكر والفهم

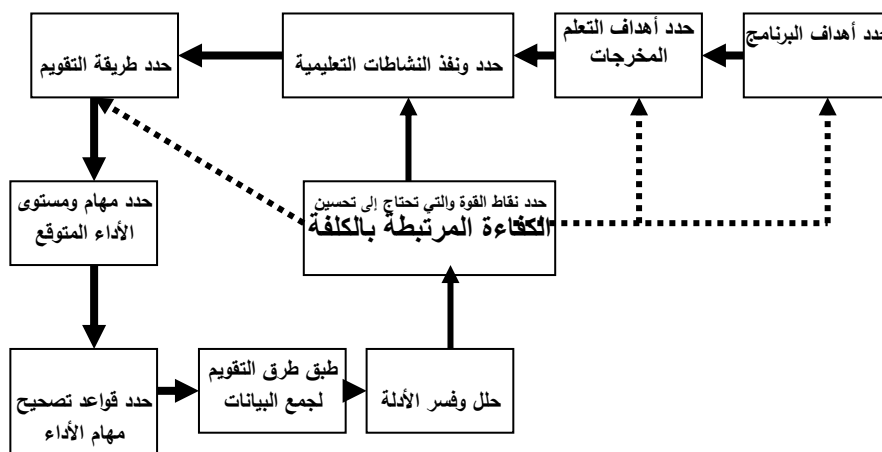
والاستدلال والتحليل والتركيب والتقويم وغيرها ، فإنه يجعل كلا من المعلم والطالب يتبنيان إستراتيجية قوية في التعليم والتعلم. وبالمثل ، فالطالب الذي يتوقع أسئلة تقيس مستوى التذكر فقط ، قد يلجأ إلى تبني إستراتيجية ضعيفة في التعلم والمراجعة ، تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات كما أخذها عن معلمه . فالطالب قد ينجح ولكن ليس بالنوعية الجيدة التي تتطلبها معايير الجودة. وهنا يكمن الفرق بين الكفاءة الكمية والكفاءة النوعية للنظام التربوي. وعليه ينبغي أن يراعى في تصميم عملية التقويم الربط الوظيفي بين كل من رسالة الجامعة وأهداف البرنامج وأهداف العملية التعليمية وأهداف التقويم.

يتطلب تصميم تقويم الأداء عدة إجراءات وخطوات متكاملة يوضحها الشكل (٥). وسوف نستعرض كل خطوة من هذه

الخطوات بشيء من التفصيل مدعين ذلك ببعض الأمثلة النموذجية لغرض التوضيح.

شكل (٥) نموذج تصميم مخطط عملية تقويم الأداء

وكما يبدو في الشكل فإن عملية التقويم تبدأ في الواقع من أول خطوة وهي أهداف المقرر وتنتهي عنده كتغذية راجعة



تحديد الأهداف والنواتج التعليمية

نظرا إلى أن عملية التقويم تستمد أكثر من الهدف العام للمقرر والأهداف أو النواتج التعليمية التي يضعها المعلم، فإنّ على المعلم أن يراعي في وضع أهدافه، أهداف البرنامج وأهداف المؤسسة التعليمية نظرا لارتباطها العضوي مع بعضها البعض. ثم بعد ذلك يحدد الهدف من عملية التقويم. هل هي مثلا تقويم تكويني مستمر لمعرفة مدى تطور عملية التعليم والتعلم، أم هي تقويم نهائي لمعرفة مدى تحقق أهداف المقرر. وهل يريد تقويم العمليات أو النواتج ذلك أن تقويم العمليات يحتاج أكثر إلى استعمال الملاحظة أثناء أداء الطالب لها، لكن، عادة ما يتم تقويم الاثنين معا.

كما ينبغي على المدرس أن يحدد أهدافه على شكل نواتج أو مخرجات والتي تتمثل في المعارف والمهارات والاتجاهات التي يريد تنميتها في طلابه. وقد أشار هيرمان وآخرون. Herman et al. إلى أن المدرسين يحتاجون إلى طرح خمسة أسئلة على أنفسهم هي:

١. ما هي المهارات المعرفية الهامة التي أريد من طلابي تنميتها (التواصل الفعال عبر الكتابة، تحليل قضايا أو مواقف أو نتائج باستعمال مصادر أولية، حل مشاكل يومية، بناء مخططات ومشاريع)

٢. ما هي المهارات الاجتماعية والوجدانية التي أريد من طلابي تنميتها في أنفسهم (العمل باستقلالية، العمل بالتعاون مع الآخرين، أن تكون لهم ثقة في أنفسهم، أن يكونوا واعين بأنفسهم)

٣. ما هي المهارات الماوراء معرفية Metacognitive التي أريد من الطلاب تنميتها (التبصر أو التفكير فيما يفكرون به أو يكتبونه أو يحللونه أو يؤدونه، تقييم استراتيجيات بحثهم، مراجعة تقدمهم عبر الزمن)

٤. ما هي أنواع المشاكل التي أريد منهم القيام بحلها (إجراء بحث، أنواع المشاكل العملية التي يستطيع البحث العلمي حلها)

٥. ما هي المفاهيم والمصطلحات التي أريد من الطلاب تطبيقها (مثلا : فهم العلاقة بين السبب والأثر ، تطبيق مبادئ التعلم واستراتيجيات التدريس الفعال)

شروط صياغة الأهداف أو المخرجات التعليمية

بالإضافة إلى ما سبق ينبغي على المدرس أن يراعي الشروط التالية في صياغة الأهداف التعليمية:

١. أن تكون قابلة للملاحظة والقياس كميا وكيفيا

٢. أن تصاغ على شكل نواتج أو توقعات. فبدلا من القول يهدف مقرر "أصول البحث العلمي" إلى مساعدة الطالب على ... نقول يستطيع الطالب أن...

٣. أن يكتب بوضوح

٤. أن يعبر عن نجاح التعلم بعبارات سلوكية

٥. يكتب بعبارات الأداء

ومما سبق يمكن تحديد بعض النواتج التعليمية في مادة أصول البحث العلمي كما يلي:

١. يقدم خطة علمية متكاملة للإجابة عن تساؤل بحث

٢. يجري تجربة للإجابة عن تساؤل بحث

٣. يجري عملية معاينة بالطرق العشوائية

٤. يفسر نتائج بيانات إحصائية معطاة

٥. يصيغ عبارات استبيان لجمع معلومات حول موضوع معين

٦. يكتب تقريرا علميا يستوفي شروط الكتابة والتوثيق

تحديد نشاطات ومهام تقويم الأداء

بعد تحديد النواتج التعليمية تأتي مرحلة تحديد المهام والنشاطات التي تتضمنها. ويجب هنا مراعاة الاعتبارات التالية في تحديد المهام

١. يجب أن تعكس مهام التقويم مواقف واقعية وأصيلة وهذا إما بملاحظة الطالب في مواقف طبيعية في القاعة أو في مواقف تحاكي الواقع.

٢. يجب أن لا تنحصر مهام التقويم في إيجاد الحل وإنما أيضا في كشف طريقة الوصول إليه

٣. يجب أن تعكس المهام القيم الفكرية للمجتمع الذي تستقى منه المهام

٤. يجب أن لا تنقيد المهام بأداء واحد أو إجابة واحدة صحيحة

٥. يجب أن تكون مهام التقويم ملائمة للمقرر لكن غير مقيدة بالمقرر المدروس

٦. يجب أن تسمح مهام التقويم للطالب باختيار طريقة العرض المناسبة

وفيما يلي أمثلة عن بعض مهام ونشاطات تقويم الأداء

- إجراء استطلاع رأي الجمهور حول التدخين
- كتابة مقال حول موضوع الإرهاب
- تحليل البيانات تحليلًا إحصائيًا
- المشاركة في عمل فريق لإعداد مخطط بحث لدراسة موضوع السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلاب
- إعداد دليل مقابلة لإجراء حوار مع خبير في مكافحة المخدرات

تجب الإشارة أخيرا إلى أن اختيار نشاط معين دون آخر يتوقف على عدة اعتبارات منها، ارتباطه بالأهداف أو النواتج التعليمية والوقت المخصص لأدائه والوضوح والواقعية والموثوقية والفائدة والكلفة.

قواعد تصحيح مهام الأداء

من الصعوبات التي يتميز بها تقويم الأداء هو تقديره من الناحية الكمية أو الكيفية ذلك أن الموقف التقويمي ليس سؤالاً يحتاج إلى إجابة محددة بقدر ما هو سلسلة من المواقف أو النشاطات المتكاملة التي يصعب تقديرها بشكل مباشر كإجراء مقابلة أو تقديم مخطط بحث أو المشاركة في أعمال الجماعة أو كتابة مقال أو غير ذلك. لذلك اقترح علماء القياس قواعد أو محكات أو معايير لتقديرها والحكم على مدى جودتها وذلك من خلال تحليل هذه المهام أو النشاطات إلى عناصرها الأولية المكونة لها والتي تعتبر بمثابة محكات وحيث يصاغ كل عنصر صياغة وصفية واضحة تبين نوع الأداء. فإذا كانت المهمة على سبيل المثال تتكون من خمسة عناصر فإن الإجابة عن الخمسة عناصر يعد إجابة متميزة، والذي يضمن إجابته عنصر واحد تعتبر إجابته ضعيفة وهكذا . ومن هنا فإن الأداء في المهمة يمكن وصفه في سلم متدرج من الحد الأدنى إلى الحد الأقصى المتميز .

وهناك طريقتان أساسيتان لتقدير الأداء: الطريقة الكلية في التقدير والطريقة التحليلية التي تتفرع بدورها إلى ثلاث طرق هي قوائم الفحص وموازن التقدير الرقمية وموازن التقدير الوصفية

١. قوائم الفحص:

يقوم المعلم هنا بإعداد سلسلة أو قائمة من الأحداث السلوكية أو من الأسئلة التي ترتبط بالأداء الفعال في المهمة، ثم تستعمل هذه الأحداث كمعايير للحكم على جودة الأداء للطالب وذلك بتحديد السلوكيات المنجزة. ومن أمثلة هذه السلوكيات أو الأسئلة ما يلي:

هل هو مواظب في أداء المهمة ؟

هل يقدم أفكار جديدة ؟

هل لديه معلومات كافية عن المهمة ؟

هل ينجز المهمة في موعدها ؟

٢. موازين التقدير الرقمية

تستعمل هذه الطريقة لتقويم الطالب في عدة جوانب من أدائه وشخصيته وهذا باستعمال سلم متدرج يتراوح عادة بين ٣ و ٧ نقاط ، والسلم الأكثر استعمالا هو ١ - ٥ حيث يشير رقم ١ إلى أداء ضعيف ويشير رقم ٥ إلى أداء مرتفع وهذه أمثلة لتقدير مدى تحقيق الطالب للأهداف المتوقعة منه (الأداء)

المثال الأول: حدد درجة تحقيق الطالب للهدف التالي : يقدم خطة علمية متكاملة للإجابة عن تساؤل بحث.

يتم تقدير الدرجة بواحد من عدة طرق منها:

أولاً- التقدير الرقمي: وفيه يعطى لكل تقدير درجة أو رقما معينا كما يلي:

ممتاز = ٥ ، جيد = ٤ ، متوسط = ٣ ، ضعيف = ٢ ، غير مقبول = ١

أو بطريقة الوصف

جدول (٣) ميزان التقدير الوصفي

التقديرات	أداء ممتاز يتعدى تحقيق الهدف المطلوب	غالبا يحقق الهدف المطلوب	عادة يحقق الهدف المطلوب في الوقت المطلوب	نادرا ما يحقق الهدف المطلوب في الوقت المطلوب
الدرجة	٤	٣	٢	١

ثانيا- لتقدير البياني: وفيه يطلب من الفرد وضع إشارة في موقع ما على الخط البياني الذي يتضمن في احد طرفيه تقديرا ايجابيا وفي الطرف الآخر تقديرا سلبيا

شكل (٦) ميزان التقدير البياني

٣. موازين التقدير الوصفية

يعد هذا النوع من أهم الموازين وأكثرها استعمالا ودقة في تقويم الأداء ويتم فيه صياغة أوصاف تعكس مستويات مختلفة من الأداء الفعلي الذي يقوم به الطالب ويقوم المدرس باختيار الوصف الذي ينطبق على الطالب والمثال التالي يوضح تقدير وصفي لمهارة طرح مشكلة البحث (٤)

جدول (٤) ميزان التقدير الوصفي

مستوى الأداء	مستوى الأداء	مستوى الأداء	مستوى الأداء	طرح المشكلة
١	٢	٣	٤	
يعتمد الطالب على سؤال القليل من الإبداع	يبني الطالب سؤالاً يقوده إلى إجابة معروفة	يثير الطالب سؤالاً يدفعه إلى التحدي والبحث	يثير الطالب سؤالاً يتطلب التفكير والإبداع ويتحدى البحث فيه ويسهم في تقدم المعرفة	

استعمالات طرق التقدير

تستعمل طرق التقدير لتقويم الفرد في المجالات المعرفية والمهارية والخصائص النفسية والاجتماعية ومنها على سبيل المثال كمية ونوعية الأداء ، درجة معرفة الطالب بالموضوع، مدى تعاون الطالب مع زملائه، مهارة العرض، مهارة الاتصال، الثقة وغيرها من الصفات.

عيوب موازين التقدير

تعتبر موازين التقدير من أكثر طرق التقويم استعمالاً إلا أنها تتميز ببعض النقائص منها:

- (١) ميل معظم المدرسين في التقويم إلى التركيز على المتوسط في حين يميل البعض الآخر إلى التقدير الضعيف و يميل الآخرون إلى التقدير المرتفع.
- (٢) تحيز المدرس او بعض المدرسين نحو أو ضد من يقوم بتقويمه .

التغذية الراجعة

تستخدم نتائج التقويم كتغذية راجعة لتعديل أو تطوير البرنامج. ففي حال ما إذا كانت نتائج التقويم تشير إلى فشل عملية التقويم في تحقيق أهداف البرنامج سيتم اللجوء إلى تعديل في البرنامج أو استراتيجيات التعليم والتعلم أو التقويم نفسه. ومن بين التعديلات المقترحة في البرنامج عادة، إضافة محتوى جديد للمقرر، استخدام كتاب دراسي جديد، إضافة أو تغيير بعض النشاطات، حذف ما لا يرتبط بالهدف، تغيير أسلوب التدريس والتقويم، وتغيير أسلوب وضع الدرجات.

مصادر المبحث السابع

١. القرآن الكريم، الحجرات ٣
٢. القرآن الكريم، محمد ٣١
٣. الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١) أسس علم النفس التربوي، العراق، جامعة الموصل، دار الكتب والنشر.
٤. الخميس، عبد الكريم عبد العزيز، (١٩٨٨)، "الوسائل التعليمية"، مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، العدد/٢٩.
٥. الدليمي، احسان عليوي، وعدنان المهداوي، (٢٠٠٠)، "القياس والتقويم"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ط/١، كلية التربية، جامعة ديالى.
٦. الدمرداش، صبري، (١٩٨٦)، "أساسيات تدريس العلوم"، ط/١، دار المعارف، القاهرة، مصر.
٧. الزبيد، نادر فهمي، وهشام عامر عليان، (١٩٩٠)، "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، دار الفكر للطباعة والنشر.
٨. السامرائي، مهدي صالح، (١٩٨٥)، "دراسة في التقويم والقياس التربوي"، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد/١٤، الرياض، السعودية.
٩. العريفي وآخرون، ١٤٣٢-٢٠١١، ص ١٥
١٠. الشافعي، ابراهيم محمد وآخرون (٢٠٠٢) "المنهج المدرسي من منظور جديد"، مكتبة العبيكان، الرياض.
١١. الشبلي، ابراهيم مهدي، (١٩٨٣)، "أنواع التقويم، محاضرات في التقويم التربوي المركز للبحوث التربوية لدول الخليج العربي"، مكتبة التربية العربية، الرياض، السعودية.
١٢. الشمري، زينب حسن نجم، (٢٠٠١)، "بناء أنموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في المرحلة المتوسطة"، اطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
١٣. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، (١٩٩٩)، "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

١٤. الهاشمي، عبد الكريم عبد الحسن، (٢٠٠١)، "تقويم منهج العلوم العامة للمرحلة الأولى في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
١٥. الوكيل، حلمي أحمد، وحسين بشير محمود، (١٩٩٠)، "الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المرحلة الأولى"، ط/٢، مكتبة الفلاح للطباعة، الكويت.
١٦. الوكيل، حلمي أحمد، (١٩٩٩)، "الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى"، ط/٤، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٧. ابو سماحة، كمال كامل، (١٩٨٧)، "اتجاهات حديثة في التقويم التربوي"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية، العدد/٨٣، قطر.
١٨. ابو دفة سناء ابراهيم (٢٠٠٥) تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى المساق. الجودة في التعليم العالي، المجلد الاول (٢) ديسمبر فلسطين:الجامعة الاسلامية بغزة.
١٩. توما، جورج، الاختبارات المدرسة واختبارات تقويمها، نقلاً عن: التقويم والقياس وتحليل الاختبارات التحصيلية، ورشة عمل(النت).
٢٠. حسانين ، علي : (2000) إستراتيجية مقترحة ل تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرس ة ، مجلة تربويات الرياضيات ،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المجلد الثالث ، يناير.
٢١. دروزة، أفنان نظير، (١٩٩٩)، "المعايير لتقييم المناهج وتطويرها"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد/٣٦.
٢٢. زيتون، عدنان، (١٩٨٧)، "الوسائل التعليمية، أهميتها، مفهومها، أسسها"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، العدد/٨٣.
٢٣. سعادة، احمد جودت، ابراهيم، عبد الله محمد (٢٠٠١)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان، رقم الصفحة .
٢٤. سعد، نهاد صبيح، (١٩٩٠)، "الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية"، ط/١، مطابع التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة.

٢٥. سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٠) الوسائل التعليمية والمنهج، ط ١، دار الفكر، عمان، الاردن.
٢٦. شعلة، جميل محمد عبد السميع، (٢٠٠٠)، "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، الاتجاهات والتطلعات"، ط/١، دار الفكر العربي.
٢٧. شقير، فيصل محمد، (١٩٨٣)، "الوسائل التعليمية في تدريس التاريخ"، مجلة التربية للجنة الوطنية القطرية، العدد/٩٥، قطر.
٢٨. عبد اللطيف، خليل ابراهيم، (١٩٧٨)، "النشاط المدرسي، أهميته وأأسسه ووسائل تطويره في العراق"، مطبعة دار السلام، بغداد.
٢٩. عبيد، ماجدة السيد، (٢٠٠٠)، "الوسائل التعليمية في التربية الخاصة"، ط/١، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٠. عريفج، سامي سلطي، (٢٠٠٠)، "مقدمة في علم النفس التربوي"، ط/١.
٣١. قنديل، محمد و رمضان بدوي، (٢٠٠٣). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان.
٣٢. كاظم، أحمد خيرى، وجابر عبد الحميد جابر، (١٩٨٤)، "الوسائل التعليمية والمنهج"، ط/٢، دار النهضة العربية، القاهرة.
٣٣. لندفل، (١٩٦٨)، "أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم"، ترجمة عبد الملك الناشف، وسعيد التل، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان
٣٤. صبري، ماهر اسماعيل، الرافعي، محب محمود، ١٤٢٩، التقويم التربوي، أسسه واجراءاته، مكتبة الرشيد.
٣٥. محمد، صباح محمود، (١٩٩٧)، "الوسائل التعليمية في الجغرافية"، ط/١، مكتب لون للطباعة، بغداد.
٣٦. مقدم، عبد الحفيظ سعيد، ٢٠٠٨، الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي، علم النفس، جامعة نايف العربية.
٣٧. العتيبي، عمار مرزوق، ٢٠١٠، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعلي العام، جامعة الملك سعود.

٣٨. منسي، محمود عبد الحليم، (١٩٩٨)، "التقويم التربوي"، ط/١، دار المعرفة، الجامعة الاسكندرية.
٣٩. الشريفى، شوقي السيد وأحمد محمد أحمد (٢٠٠٤) : المناهج التعليمية ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ - ١٤٦ .نقلا عن
٤٠. ابراهيم ،عبد الله محمد ، و رجب أحمد الكلزة (١٩٨٢) : المناهج المعاصرة ، ط ١ ، مطابع الفن ، ص ١٥٥-١٥٦ .
٤١. عبد اللطيف ،وليد (١٩٨٨) : المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، مرجع سابق ، ص ٢٣١-٢٣٢.
٤٢. اللقاني ،أحمد حسين (١٩٨٩) : المناهج بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩
٤٣. الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٠) : المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، ط ١٠ الرياض.
٤٤. الشافعي ،إبراهيم محمد وآخرون (١٩٩٦) المنهج المدرسي من منظور جديد ، مرجع سابق ، ص ٢٥٦ .
٤٥. عبد الموجود ،محمد عزّة (١٩٨١) : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ص ٢٠١ .
٤٦. المكاوي ،محمد أشرف (٢٠٠٦) : أساسيات المناهج ، مرجع سابق ، ص ١٢٨ .
٤٧. الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٨٥) : المناهج المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٥٩ - ١ - هشام الحسن ، وشفيق الكايد (١٩٩٠) : تخطيط المنهج وتطويره ، مرجع سابق ، ص ١٣٩ .
٤٨. المتوكل ،حلمي أحمد ، ومحمد أمين المفتي (١٩٩٨) : المناهج : المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٣١٦ - ٣١٧.
٤٩. العجمي،مها محمد (٢٠٠٥) : المناهج الدراسية ، مرجع سابق ، ص ٢٧٩ - ٢٨٠.

1 Brualdi, A. (1998) implementing performance assessment in the classroom. Pratical research and evaluation 6, (2)

1 Nitko, A. J. (1996) Educational assessment of students . Englwood Cliffs: Prentic Hall

المبحث الثامن

تقويم المنهج:

إن تقويم المنهج عبارة عن مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها بقصد اقتراح حلول لتصحيح مساره ويعرف أيضاً بأنه إصدار حكم على مدى تحقيق المنهج للأهداف التي وضع من أجلها سواء كانت معرفية أو وجدانية، أو مهارية، ويصدر هذا الحكم في ضوء نتائج الاختبارات للطلاب، وإجابات المعلمين وأولياء الأمور، والرأي العام على الاستبيانات التي تعد لهذا الغرض ، فتقويم المنهج عملية تقدير ووزن لما تحققه من آثار نتيجة التطبيق وهذا التقدير والوزن يمثل النواحي الكمية والنواحي الكيفية.

ويستمد التقويم معناه من طبيعة المنهج وطبيعة الفلسفة التي يستند إليها المنهج فيتغير التقويم في شكله وأبعاده ووسائله بتغير المناهج لأن لكل منهج وسيلة تقويم خاصة به، فالمنهج التقليدي يتبع أساليب تقويم تقليدية، فهو يركز على المادة العلمية، فيقيس ما حصله الطالب من هذه المادة العلمية. أما المنهج الحديث والذي اتسع مفهومه ليشمل كافة جوانب وأركان العملية التعليمية كما يهتم بالجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والجسدية للطالب فلم يقتصر التقويم على مدى التحصيل الذهني للطالب من خلال الاختبارات المتعارف عليها بل أصبح تقويم المنهج بمفهومه الحديث يشمل تقويم آثار المنهج على الطلبة، وتقويم عمل المعلم أو التدريسي، ثم تقويم نشاط المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

دور تقويم المناهج

هناك عدة أدوار يجب ان تراعى في تقويم المنهاج، إذ ميّز (سكريفين) بين دوري أساسيين لتقويم المنهاج التربوي هما التقويم البنائي أو التشكيلي والتقويم الختامي ويستخدم هذا الاصطلاح بكثرة في مجال تقويم المنهاج حالياً، ومن خلال مطالعة الأدب التربوي ومن خلال الخبرات

العملية التي تمارس الآن في معظم أقطار الوطن العربي يمكن تحسس ثلاث أدوار لعملية تقييم المنهاج.

الأول: اختيار مكونات المنهاج أو إنشاء منهاج جديد وتظهر هذه الوظيفة للتقويم في المراحل الأولية لتطوير المناهج حيث تبرز أسئلة من قبيل (ما هي المواد التي يجب وضعها في المنهاج؟ ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟ ما هي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟....) وفي العادة يكون هناك عدة بدائل أو خيارات يختار الأنسب من بينها.

الثاني: تعديل المنهاج أو بعض عناصره، تبرز هذه الوظيفة للتقويم في مرحلة تجريب المنهج حيث تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المفاهيم أو تعزيز تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة.

الثالث: تحديد مواصفات استخدام المنهج، تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهج ضمنها، فهي لا تهدف إلى تعديل المنهج أو إلى اختيار مكوناته، بل تهدف إلى وضع مواصفات للاستخدام الأمثل للمنهج أو البرنامج التعليمي.

وظائف تقويم المنهج

إن تقويم المنهج يؤدي الوظائف الآتية:

١. الحصول على بيانات تصف الوضع الحالي للمناهج التربوية المنفذة بهدف الوصول إلى الجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر وتعديل.
٢. إتاحة الفرصة لمراجعة الأهداف التربوية المرسومة للمنهج وتحديد ما تحقق منها وإدخال تعديلات عليها لتصبح أكثر واقعية يمكن الوصول إليها، ومعرفة ما تحقق منها واكتشاف ما إذا كان الناتج النهائي يحقق كل ما صمم أصلاً لتحقيقه

٣. المساعدة في توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله، وتدعم الجوانب الايجابية في العملية التعليمية
 ٤. تستخدم نتائج تقييم المناهج في تحسين المناهج بصفة عامة.
 ٥. مساعدة المختصين التربويين في اتخاذ قرار بشأن المنهج ومدى كفايته وفعاليته، وذلك كونه يزودهم بالمعلومات الاساسية عن الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ومن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية بفعالية وكفاية.
 ٦. اكتشاف نواحي الضعف في تصميم وبناء المنهج، ونواحي القصور في النشاطات والوسائل المستخدمة في تنفيذ المنهج.
- وبهذه الوظائف يكون تقييم المنهج الدراسي عملية تشخيص وعلاج ووقاية له.

أساليب تقييم المنهج

توجد أساليب متعددة لتنفيذ عملية تقييم المنهج ويمكن تحديدها بالآتي:

١. أسلوب التقييم القائم على تقدير الحاجات.
 ٢. أسلوب تجريب مناهج جديدة مستخدمة في دول أخرى.
 ٣. أسلوب التقييم باستخدام نماذج التقييم.
- والباحثة تعتمد أسلوب التقييم باستخدام النماذج، لأنه يتفق مع متطلبات الدراسة الحالية، ويسهلها ويضمن سلامتها العلمية.

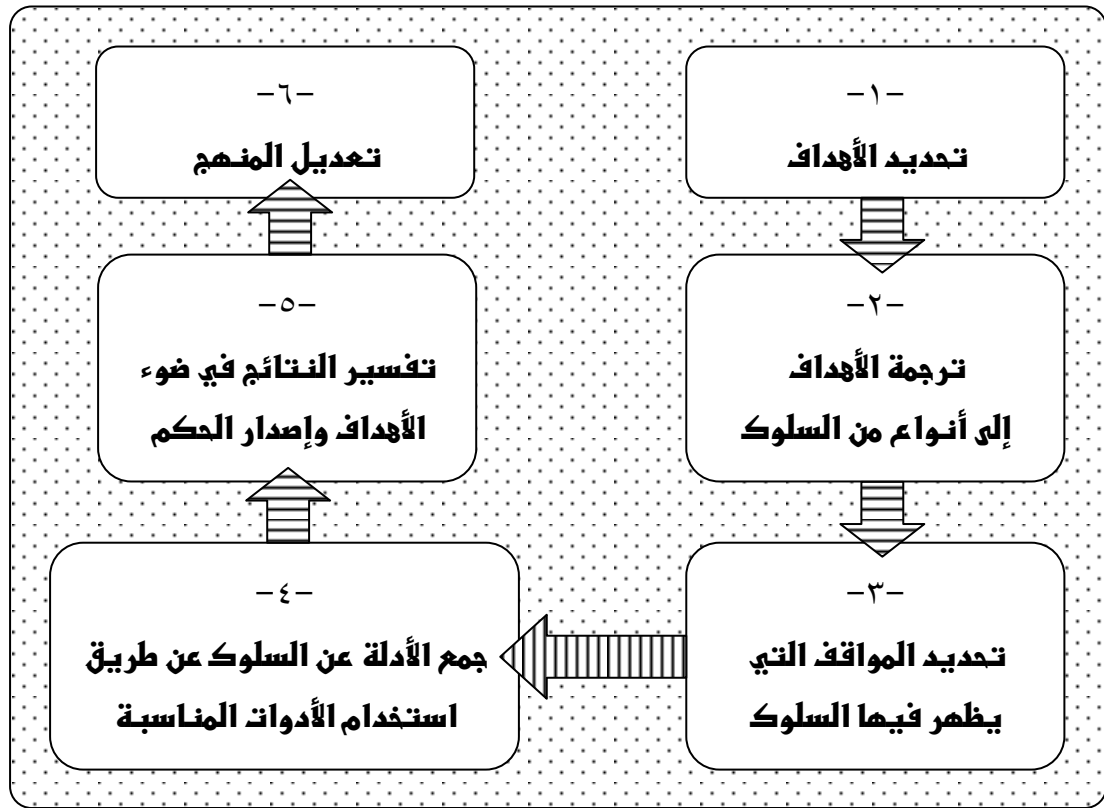
أسلوب التقويم باستخدام النماذج

النموذج هو مثال يجتذب به، أو هو صورة مصغره لما يجب أن يكون عليه شيء كتحصيم مبنى أو سواه، أو يكون هيكلًا منظمًا لتنفيذ برنامج أو مشروع ماوهناك مجموعة من نماذج تقويم المناهج، يهتم الباحثون منها نماذج التقويم النهائي لأنها تتفق مع أهداف دراستهما ومن أهمها ما يأتي:

أولاً: أنموذج تقويم المنهج لدى بعض التربويين العرب.

يتكون هذا النموذج من ست خطوات، وكما مبين في الشكل رقم (١):

١. تحديد الأهداف.
٢. ترجمة الأهداف إلى أنواع من السلوك.
٣. تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك.
٤. جمع الأدلة على السلوك عن طريق استخدام الأدوات المناسبة.
٥. تفسير الأدلة والنتائج في ضوء الأهداف وإصدار الحكم.
٦. تعديل المنهج.



الشكل رقم (١) أنموذج تقييم المنهج لدى بعض التربويين العرب

ثانياً: أنموذج مركز دراسة التقييم بكاليفورنيا

ويتكون هذا النموذج من أربع مراحل، وكما مبين في الشكل رقم (٢)، وهي:

أ. تقويم الاحتياجات:

وتعتمد هذه المرحلة على الحصول على المعلومات من أفراد المجتمع، ويمكن استخدامها في

تحديد أهداف البرنامج وتحديد مدى الحاجة إليه.

ب. تخطيط البرنامج:

وتعتمد هذه المرحلة على قيام المدرسين وخبراء المناهج الاختصاص وغيرهم بتخطيط البرنامج

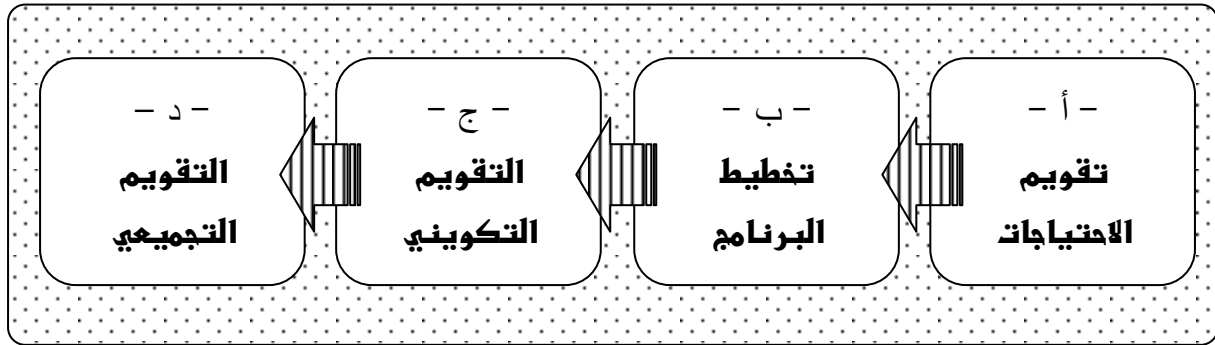
لتحقيق الأهداف المنشودة.

ج. التقويم التكويني:

وتهدف هذه المرحلة إلى تحسين وتعديل البرنامج أو المنهج.

د. التقويم التجميعي (النهائي):

وهي المرحلة الأخيرة ويتم فيها التعرف على مدى كفاية البرنامج.



الشكل رقم (٢)

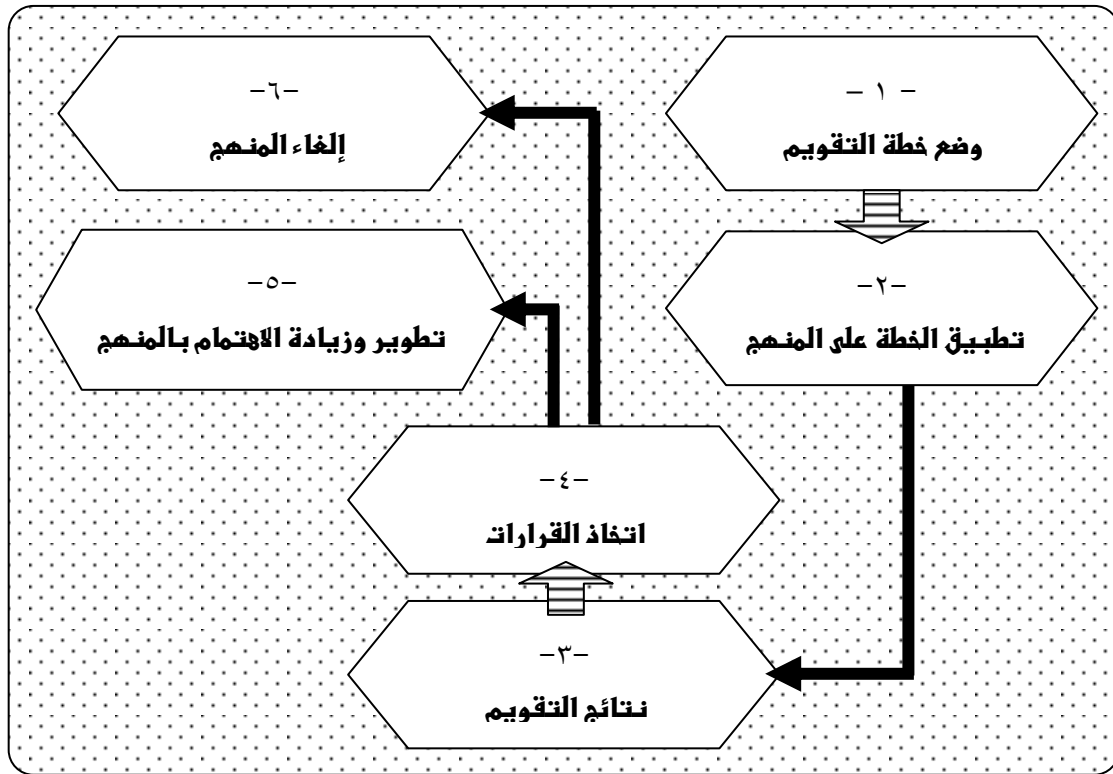
أنموذج مركز دراسات التقويم بكاليفورنيا

ثالثاً: أنموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهج

وهذا النموذج يتكون من ست مراحل، وكما موضح في الشكل رقم (٣) وهي:

- المرحلة الأولى: بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)، وفيها يتم تحديد أهداف التقويم وتحديد المستلزمات البشرية والمادة اللازمة للتقويم، كما يتم وضع حد زمني لإكمال الخطة.
- المرحلة الثانية: تنفيذ خطة التقويم على المنهج الدراسي وهذه المرحلة تتضمن إجراء العمليات المختلفة التي يتطلبها تنفيذ خطة التقويم.
- المرحلة الثالثة: معالجة نتائج التقويم، ويتم في هذه المرحلة إجراء العمليات المناسبة على هذه المدخلات من تصنيف وتحليل واستنتاج وتكون مخرجاتها خلاصة نتائج التقويم.

- المرحلة الرابعة: اتخاذ القرارات، إن مدخلات هذه المرحلة بدائل قدمها المقومون إلى متخذ القرار يقوم الأخير في ضوءها باتخاذ القرار المناسب الذي يكون عبارة عن مخرجات هذه المرحلة.
- المرحلتان الخامسة والسادسة: تنفيذ القرار ونتائجه بعد أن يتم اتخاذ القرار، تبدأ إجراءات تنفيذه فإن كان القرار يؤيد المنهج فإن الجهود ستتصب حول تدعيم وزيادة الاهتمام به، وإن كان القرار إلغاء المنهج نتيجة ما فيه من عيوب وسلبات المنهج المرفوض.

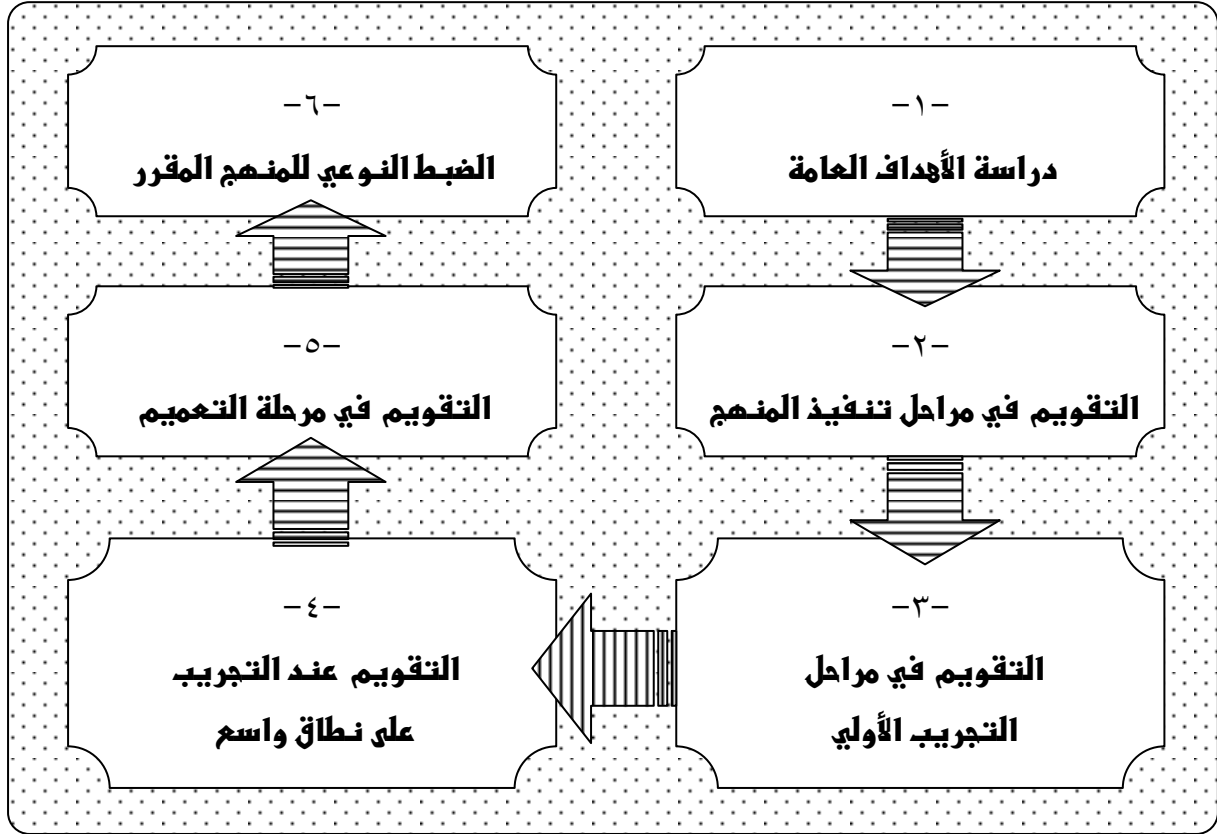


الشكل رقم (٣) نموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهج

رابعاً: نموذج اللقاني ١٩٨٩:

يعد أنموذج اللقاني، أنموذجاً للتقويم النهائي للمنهج، وأهم ما أكده هذا النموذج هو دراسة الأهداف العامة للتربية وما تضمنته من أهداف خاصة ويتم التقويم في ضوء معايير محددة وهي الأهداف، والمحتوى، وعملية التدريس، والمواد الدراسية.

كما أكد أيضاً الأخذ بمراحل التجريب الأولى للمواد التعليمية، والطرق، ومراجعتها، والتجريب على نطاق واسع، والتقويم في مرحلة التعميم، وأخيراً أكد على الضبط النوعي للمنهج المطور، والشكل رقم (٤) يوضح ذلك.



الشكل رقم (٤)

نموذج اللقائي للتقويم

١. في الامتحانات من أهم وظائف المادة الدراسية واتخاذ نتائجها أساساً لنقل الطلبة من صف إلى آخر، أو أساساً لمنح شهادة المرحلة الدراسية في النهاية، وقد ترتب على ذلك اعتماد الطلبة على المعلمين في تبسيط المادة الدراسية كي يتسنى لهم النجاح بأبسط الطرق من غير أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث والاطلاع.

٢. اعتقاد المعلمين بأن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات المتضمنة في المادة الدراسية إلى عقول الطلبة في الزمن المحدد لها، وإجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاحهم في تسميع أو

استظهار هذه المعلومات، ومدى أمانتهم في نقلها، مما أدى إلى اعتماد طرائق تدريس آلية أو اهمال توجيه الطلبة وإرشادهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل مع المادة الدراسية بشكل منفصل عن غيرها من المواد.

تطوير المنهج

مفهوم تطوير المنهج :

المنهج هو أداة لا بد أن تتغير، وتغير المنهج من خلال ثلاث أشياء هي (الفرد - المجتمع - المعرفة) ولكن على أساس علمي مع دراسة لكافة العوامل المؤثرة فيها و المتأثرة بها .

دواعي تطوير المنهج :

١- التغيير المعرفي .

٢- التغيير في خصائص وإحتياجات المتعلم .

٣- التغيير في الدراسات والأبحاث .

نعني بتطوير المنهج :أنه التغير الشامل في كل مكونات المنهج الدراسي وهنا نفرق بين :-

١- التغير :- وهو عملية تلقائية وهو نوع من أنواع التغير الغير مقصود وهذه العملية قد تكون للأحسن أو للأسوأ وليس للانسان دخل فيها .

٢- التغير :- هو عملية مقصودة لانه تغيير في سلوك الانسان فيجب أن تكون للأفضل لأنها مقصودة .

أسس تطوير المنهج

١- التخطيط:

فالتطوير الناجح مثله مثل أية عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة هو الذي يبني على تخطيط سليم، هذا يستدعي وضع خطة شاملة تتعرض لجميع الجوانب على أن تتوفر لهذه العملية الإحصائيات

الحقيقية والبيانات الوافية، ومن الضروري وضع هذه الخطة في صورة مراحل متابعة على أن يحدد لكل مرحلة أهدافها والطرق والوسائل والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المحدد لها بحيث يمكن تقويم كل مرحلة أولاً بأول، وحتى تكون الخطة سليمة يجب أن تركز على النقاط التالية:

(أ) مراعاة مبدأ ترتيب الأوليات.

(ب) مراعاة الواقع والإمكانات المتاحة.

(ج) الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل.

(د) دقة البيانات والإحصائيات.

(هـ) المرونة.

٢- استناد التطوير على دراسة علمية للتلميذ والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية:

تستدعي الدراسة العلمية تحديد التغيرات التي طرأت على التلميذ وميوله وقدراته وحاجاته ونموه والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك دراسة العوامل التي تؤدي إلى زيادة تكيفه مع بيئة المدرسة حتى يتمكن من تحمل أعباء التعليم الذاتي والتعلم المستمر، وهو بالطبع لا يمكنه تحمل هذه الأعباء إلا إذا أحب المدرسة والدراسة وزاد تكيفه معهما.

وتستدعي الدراسة العلمية للبيئة دراسة مصادر البيئة المختلفة وطرق استغلالها والتغيرات المنتظر حدوثها بحيث يعمل المنهج الجديد على مراعاة كل هذه العوامل.

أما بالنسبة للاتجاهات العالمية وروح العصر فمن الضروري أن يعمل التطوير على مسايرتها، وهذا يستدعي تحديداً دقيقاً لخصائص هذا العصر حتى تعمل المناهج على مراعاتها، وأهم خصائص هذا العصر هي:

(أ) أنه عصر التقدم العلمي.

(ب) أنه عصر الانفجار المعرفي.

(ج) أنه عصر التخصصات.

(د) أنه عصر الماديات.

(هـ) أنه عصر التغير السريع.

(و) أنه عصر القلق والتوتر النفسي.

٣- التجريب:

حيث يلعب دوراً رئيسياً في تطوير المناهج على أساس علمي، وللتجريب أهداف عديدة أهمها:

(أ) إثبات صحة أو خطأ الموضوع المراد تجربته.

(ب) معرفة جوانب القوة والضعف.

(ج) إتاحة الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التي تواجهه عند التجريب.

(د) إتاحة الفرصة للتعرف على مدى تأثير احد الجوانب في الجوانب الأخرى.

٤- الشمول والتكامل والتوازن:

من الضروري أن يتعرض التطوير لجميع جوانب المنهج وبالتالي يجب أن يكون التطوير شاملاً، كما يجب أن يكون متكاملاً وذلك لأن كل جانب من جوانب المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجوانب الأخرى فهو يؤثر فيها ويتأثر بها.

ومن أمثلة التكامل في المناهج:

(أ) التكامل بين النظري والعملي.

(ب) التكامل بين طرق التدريس.

(ج) التكامل بين وسائل التقويم.

ويجب أن يهتم التطوير بمفهوم التوازن ويستدعي تحديد الوزن النسبي لكل عامل أو جانب وفقاً لقدرته ومساهمته في تحقيق الهدف وفقاً للدور الذي يمكنه القيام به في إطار الخطة العامة، والتوازن المطلوب في جوانب كثيرة في العملية التربوية على النحو التالي:

(أ) التوازن بين جوانب النمو المختلفة.

(ب) التوازن بين المواد الدراسية والأنشطة.

(ج) التوازن بين النظري والعملي.

(د) التوازن بين القديم والحديث عند بناء المقررات الدراسية.

٥- التعاون:

من الضروري أن يكون التطوير تعاونياً، والتطوير التعاوني هو الذي تشترك فيه كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية مثل التلميذ، المعلم، المدير والموجه، والخبير، وولي الأمر، ورجل الاقتصاد، وعالم الدين، والطبيب، والمهندس، والسياسي.

٦- الاستمرارية:

التطوير في حد ذاته مستمر ولا ينتهي أبداً، إلا أنه يتم في صورة عمليات متتالية ومتلاحقة، ولكل عملية منها بداية ونهاية، فإذا بدأنا مثلاً بعملية التطوير رقم واحد وانتهينا منها فالذي يحدث هو أنه بعد عدة سنوات لا بد القيام بعملية التطوير رقم ٢ ثم رقم ٣ وهكذا.

ومن الأصلح أن تفصل بين عملية التطوير مدة زمنية لا تقل عن خمس سنوات حتى:

(أ) تعطي للمنهج المطور فرصة للاستقرار.

(ب) حتى يكون التطوير اقتصادياً.

(ج) حتى يمكن الحكم على المنهج بطريقة موضوعية.

* من وجهة نظر الوكيل، ومحمد امين، يجب التركيز عند تنظيم وبناء المنهج الدراسي على الطرق الأصلح، والطرق الأصلح هي التركيز عند تطوير المنهج في إطار مستقبلي على كل من تحقيق الاستيعاب، والتمكن المقبول بالنسبة للتكنولوجيا واستخدامها في شتى المجالات والتأكيد على بعض القيم الأصيلة التي تتعرض للاهتزاز والضياع والعمل على ممارسة الحياة التعاونية والبعد عن الفردية المطلقة في العمل والأنانية التي تدمر الجماعات والمجتمعات وإكساب الطلاب

مهارة الاختيار المهني والتأكيد على فكرة التعلم الذاتي وعلى إكساب الطلاب مهارات التفكير والإبداع، والعمل على تحقيق كل من البعد المحلي والبعد القومي العالمي لمفهوم المواطنة أو بمعنى أدق العمل على تحقيق مفهوم الإنسانية وإعداد الإنسان الصالح لكل زمان ومكان.

رابعاً: أساليب التطوير

للتطوير اساليب متعددة منها:

١- التطوير عن طريق الحذف أو الاضافة أو الاستبدال

أ) التطوير بالحذف:

يتم عن طريق حذف جزء من المادة الدراسية وهو ما يطلق عليه بالحذف الجزئي، كما انه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها.

ب) التطوير بالاضافة:

وهو أيضاً يتم عن طريق الاضافة الجزئية لبعض الصفحات أو الفصول أو قد يتم عن طريق اضافة كاملة لمادة لم تكن مقررة من قبل مثل اضافة مادة ادارة الازمات.

ج) التطوير بالاستبدال:

ويقصد به تغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.

٢- تطوير الكتب وطرائق التدريس:

المشكلة الرئيسية في هذا الاسلوب من التطوير أنه يفتقد عنصر الشمول بمعنى انه كان ينصب على تطوير الكتاب المدرسي (المحتوى) فقط، مع إغفال بقية جوانب المنهج مثل الطريقة والوسيلة والتقويم غيرها.

٣- تطوير الامتحانات:

ظهرت في الآونة الأخيرة أنواع من الاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعددة مثل الجانب التحصيلي، القدرات المهارات.. لكن العيب الأساسي في عملية التطوير والتي وقع فيها من انهم قاموا بالتطوير في الماضي هو انهم قاموا بتطوير المنهج مثل الطريقة والوسيلة والتقييم وغيرها.

٤- تطوير التنظيمات المنهجية

من دراستنا للتنظيمات المنهجية نستطيع أن ندرك أن عملية التطوير كانت مستمرة إذ تطور منهج المواد المنفصلة إلى منهج المواد الدراسية المترابطة، ثم إلى منهج المجالات الواسعة الذي أدى بدوره إلى ظهور الوحدات الدراسية ثم منهج النشاط.

خطوات مراحل تطوير المنهج :-

١- دراسة الأهداف العامة للتربية :-

- لا بد هنا من معرفة أهداف المنهج وتحويل هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية ونبدأ نسأل هل هذا المنهج الذي يدرس يحقق الأهداف المطلوبة :-

- ومن هنا نبدأ في عملية تقييم شامل ومتكامل للمحتوى والموجهون والهيئات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين وهنا يجب :- أن يكون المشاركين في عملية التقييم والتطوير على دراية كاملة بدواعي ومبررات التطوير .

٢- التقييم في مراحل التخطيط :-

- أي تقييم شامل ومتكامل لتطوير المنهج وهنا يهدف إلى المراجعة الدائمة والتعديل المستمر للتطوير وأن الأهداف التعليمية و طرق التدريس تعبر بصدق عن الأهداف العامة وهذا من خلال مرحلة التجريب و الممارسة الميدانية من خلال هذه المراحل يمكن للوصول إلى :- - تصور

مبدئي لمدى نجاحهم في اختبار المحتوى واعداد المواد التعليمية اللازمة والتنظيم والتتابع للخبرات التي يحتويها المنهج والتي تقلل من عوامل الفشل وتوفر الوقت والجهد .

٣- التجريب الأولي للمواد التعليمية :-

- يتم التجريب الأولي للمواد والطرائق في عدد محدد من المدارس وذلك بهدف التأكد من صلاحية المنهج المطور حيث أن المطورين عندما طوروا (الأهداف) وأختاروا (المحتوى) و(طرق التدريس) و (التقويم) لم يكن لديهم الدليل على صواب هذه الاختبارات .

- لذا فالتجريب يحاول الكشف عن نواتج التعليم العائد من هذا المنهج .

٤- التجريب على نطاق واسع :-

- تبدأ هذه المرحلة عندما نصل إلى أن الصورة المطورة للمنهج يمكن أن تؤدي الى نتائج طيبة وهذه المرحلة يصدر فيها القرار بصلاحية المنهج للتعميم، عندما تتأكد يقدم خدمة متميزة ويقدم للمجتمع إحتياجاته .

٥- التقويم في مرحلة التعميم :-

- وهنا يتم تطبيقه على جميع المدارس ثم نبدأ في تقييمه ومدى تقبل المعلمين للمنهج ومدى قدرتهم على القيام بأعباءه ولا بد في هذه المرحلة أن تتوفر معلومات عن كل شئ في المنهج .

- ولا بد أن يتم تغيير المنهج كل خمس سنوات في جميع المواد ما عدا العلوم تتغير كل ٣ سنوات لأن المعرفة تتراكم كل شهرين .

٦- الضبط النوعي للمنهج المطور :-

- وهنا لابد أن نضمن الحفاظ على مستوى ثابت لمدة المنهج على مدار الخمس سنوات فأن العمل في مرحلة الضبط النوعي للمنهج تعني دراسة تحليلية للمنهج للتعرف ما إذا كان المنهج على مستوى الفاعلية التي ظهرت في مراحل التجريب أم لابد لهذا المستوى في التراجع

اثراء المنهج:

الإثراء لغة : من أثرى أي أغنى ، أما الإثراء فيعني : البقية من العلم

أما المنهج فهو : جميع الخبرات التي تخطط لها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التعليمية إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم، و يشمل الأهداف ، المحتوى ، الخبرات التعليمية التعليمية

وعلى ذلك فان إثراء المنهج يعني إغناؤه أو إحداث زيادات أو إضافات فيه تكمل نواقص معينة اكتشفها المربون في أي من عناصره ، نتيجة تحليل المنهج بمفرداته وأهدافه وطرائقه للوقوف على الفجوة بينه وبين الأهداف المنشودة

فالإثراء للمنهج يكون نتيجة أو استجابة لاكتشاف قصور في الأهداف أو المحتوى أو الأساليب أو الوسائل المستخدمة في تطوير مادته أو لظهور غموض في الأهداف أو المفاهيم أو قصور أو عدم تنوع في طرائق التعليم وأساليب القياس والتقويم

التشابه والاختلاف بين الإثراء والتطوير:

وتتناول عمليات إثراء المنهج وتطويره (جميع عناصره) الأهداف - المحتوى- الخبرات التعليمية التعليمية - أساليب وأدوات التقويم (ويؤدي الإغناء في أي عنصر إلى التغيير في بقية العناصر ذات العلاقة ، باعتبار أن المنهج بهذا المفهوم يشكل نظاماً مفتوحاً ومتكاملاً والنظام هو الكل المتكامل الذي تتفاعل أجزاؤه

مع بعضها البعض لتحقيق أهداف النظام.

لذلك أي تغيير يطرأ على أي من عناصره يؤثر على العناصر الأخرى ذات العلاقة

كما يتأثر بها ، سواء كان هذا التغيير تطويراً أم إثراء

-ويختلف الإثراء عن التطوير في المتطلبات المسبقة حيث أن الإثراء يقوم على تحليل

المنهج أما التطوير فيقوم على تقويم المنهج ، ويختلف التحليل عن التقويم في المناهج

من حيث الغرض " فالتقويم هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة ، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة

أما تحليل المنهج يعني الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة

من مواد الاتصال

وهكذا يتضح أنه برغم اشتراك التقويم والتحليل في أشياء معينة ، إلا أنهما يختلفان في أخرى ، فهما يتفقان في جمع بيانات معينة ، إلا أنهما يختلفان في كل من هدف جمع هذه البيانات ، والمنهج المستخدم في ذلك ، وفي المجال الذي توظف فيه.

إن الغرض من تحليل المحتوى يقتصر على الوصف الموضوعي لمضمون الكتب دون

إقحام أو تدخل مشاعر القائم بالتحليل أو التعبير عن انطباعاته الخاصة عن المادة التي يحللها ، أو تفسير هذه المادة من وجهة خاصة ، فهي تسجيل للظواهر التي تبدو في مضمون الكتب بلغة البحث العلمي ، وصف موضوعي لا يمتد إلى إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات ، والغرض من التقويم مختلف في أنه عملية حكم وتقدير تستهدف تزويد أصحاب القرار بالمعلومات اللازمة عن مدى تحقيق أهداف معينة حتى يمكن إحداث التعديلات وأشكال التطوير المختلفة ويرى بلقيس في مقارنته بين عمليتي الإثراء والتطوير من حيث الجهة المسؤولة أن التطوير أعم وأشمل من الإثراء ، باعتباره مهمة تربوية كبيرة تتولاها عدة مؤسسات هامة كمؤسسات التربية، والمؤسسات الاجتماعية ، والمؤسسات الاقتصادية ، ويؤديها الأفراد بتكليف من مؤسساتهم على ضوء سياسة التربية العامة في المجتمع أو على خلفية المعرفة المنهجية أو استناداً إلى مفهوم الإنسان في هذا المجتمع أو ذاك. أما الإثراء فهو عملية فردية يقوم بها التربويون كأفراد كل في موقع مسؤوليته وفق تلمسهم للفجوات التربوية أثناء عملية التفاعل مع المنهج

ويختلف الإثراء عن التطوير من حيث المحدودية والشمولية حيث أن إثراء المنهج عملية علاجية محدودة بالمقام الأول ، أما تطوير المنهج فهو عملية علاجية شاملة وجذرية ، فالإثراء يتناول الجزئيات التي تكتشف فيها الثغرات أو المظاهر التي تظهر فيها بعض العيوب والمشكلات ، ولعل الشعور بالحاجة المستمرة إلى إثراء المنهج ، وسد ثغراته ، واستكمال نواقصه ، يشكل دعوة صريحة للمربين والمنظرين إلى ضرورة تطوير المنهج ، الذي يتناول الجذور والأسس ، وبالتالي يؤدي إلى تغيير أساسي في بنية المنهج أهدافاً ومحتوى وطرائق تعليم وتعلم وتقويم.

مصادر المبحث الثامن

١. الحكيم، شيرين عبد المجيد، (د.ت)، "تقويم المناهج"، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، قسم الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٢. الدريح، محمد، (١٩٩٤)، "تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس"، ط/١، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.
٣. الشبلي، ابراهيم مهدي، (١٩٨٣)، "أنواع التقويم، محاضرات في التقويم التربوي المُركّز للبحوث التربوية لدول الخليج العربي"، مكتبة التربية العربية، الرياض، السعودية.
٤. الشبلي، ابراهيم مهدي، (١٩٨٤)، "تقويم النماذج باستخدام النماذج"، مطبعة المعارف، بغداد.
٥. الشريفي، شوقي السيد، ومحمد أحمد، (٢٠٠٤)، "المناهج التعليمية"، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية.
٦. اللقاني، أحمد حسين، وعودة عبد الجواد ابو سنية، (١٩٨٩)، "تخطيط المنهج وتطويره"، الدار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٧. الهاشمي، عبد الكريم عبد الحسن، (٢٠٠١)، "تقويم منهج العلوم العامة للمرحلة الاولى في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
٨. الوكيل، حلمي احمد، المفتي محمد امين، ٢٠٠٥، مادة بناء المناهج وتنظيماتها ، عمان، رقم ص ٣٥٠-٣٦١
٩. الحجي، أحمد اسماعيل، (٢٠٠٠)، "إدارة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة"، ط/١، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٠. سرحان، الدمرداش، (١٩٧٩)، "مقدمة في المناهج الدراسية"، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
١١. عبد الحليم، أحمد المهدي، (٢٠٠٨)، المنهج الدراسي المعاصر"، دار المسيرة، عمان.

١٢. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٠)، "المناهج التربوية الحديثة"، ط/١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٤)، "المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها"، ط/٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

المواقع الالكترونية

www.smsm-alexandria.ahlamotada.net/t47.topic

المبحث التاسع

التخطيط للدروس:

يعتبر تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم، وذلك لأن إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس الأخرى مثل تحليل المحتوى وتنظيم تتابع الخبرات، وصياغة الأهداف التعليمية المحددة والواضحة ، واختيار أساليب التقويم المختلفة و إعدادها، وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وإن كنا نقدم عملية التخطيط الآن كمهارة مستقلة، للتدريب عليها .فإننا ندرك أن إجادة بصورة مرضية لن يتحقق إلا بعد أن نكون قد تدربنا على المهارات السابقة.

يعرف التخطيط الدراسي في العلوم بوجه عام، بأنه مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية التعليمية و تحقق أهدافها.

ويتضمن هذا التعريف إجراءات سلسلة من العمليات التعليمية المحددة بالعناصر التخطيطية الأربعة التالية:

١. الأهداف.

٢. محتوى المادة (المحتوى)

٣. الطريقة أو إستراتيجية التدريس.

٤. أساليب القياس والتقويم لمعرفة مدى ومقدار تحقق الأهداف والغايات التعليمية المنشودة.

لضمان تحقيق فوائد التخطيط الدراسي وتؤكد جدواه في تدريس الأحياء ، يذكر خبراء المبادئ عامة يجب على المعلم معرفتها وامتلاكها، ومن ثم مراعاتها في عملية التخطيط الدراسي وتنفيذها . ومن هذه المبادئ والأسس العامة نذكر ما يلي:

١. إلمام المعلم بالمادة الدراسية العلمية جيدا، مما يسهل عليه تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة ... فكما قيل (فاقده الشيء لا يعطيه).

٢. فهم المعلم للأهداف التربوية العامة وأهداف تدريس المادة بشكل خاص ، مما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوءها.

٣. معرفة المعلم طبيعة الطلاب الذين يدرسههم وقدراتهم وحاجاتهم ، وميولهم واهتماماتهم ، وبالتالي مراعاة الخصائص المختلفة للطلاب الذين يتعامل معهم تعلمًا و تعليمًا.

٤. معرفة طرق وأساليب ووسائل تدريس المواد المختلفة، وبالتالي وضع الخطط التدريسية بشكل مرّن يتناسب مع طبيعة المادة العلمية ، والأهداف المنشودة ، ومستوى الطلاب و نوعيتهم ، والمرحلة التعليمية وأهدافها التي يعلم فيها.

٥. معرفة أساليب القياس والتقييم، وبالتالي تحديد أدوات القياس المناسبة لقياس مدى ومقدار ما تحقق من الأهداف المنشودة أو الغايات المرسومة من تدريس الموضوع العلمي، وهذا يتطلب ارتباط إجراءات القياس والتقييم بأساليبه بالأهداف والخبرات والنشاطات والمواقف التعليمية المرافقة سواء بسواء.

٦. تصميم الخطط التدريسية وتخطيطها في ضوء الاعتبارات التربوية التالية:

أ -أن توضع الخطط التدريسية في ضوء الإمكانيات المادية والفنية المتوفرة في المدرسة بوجه عام.

ب -أن تكون الخطط التدريسية ممكنة التحقيق والتنفيذ، وبالتالي الابتعاد عن الخطط التدريسية المثالية التي يصعب تحقيقها أو تنفيذها.

ج -أن تتصف الخطط التدريسية بالتطور والتجديد والتحديث، وبالتالي الابتعاد عن التخطيط التدريسي الروتيني المعد لأغراض الروتين والإشراف التربوي.

د -أن تكون الخطط ال تدريسية شاملة للعناصر والمتغيرات التي تحيط بالمواقف والنشاطات التعليمية العلمية المختلفة.

هـ -أن تراعي مبدأ تكامل الخبرات التعليمية والوحدة بين أنواع الخطط التدريسية ونماذجها أو

مستوياتها المختلفة.

و -أن تتصف الخطط التدريسية بالمرونة، وبالتالي إمكانية التعديل أو التغيير تبعاً للمتغيرات والمواقف التعليمية المتغيرة المستجدة.

تعرف الخطة التدريسية في الأدب التربوي العلمي، بأنها عبارة عن مجموعة الإجراءات التنظيمية المكتوبة التي يضعها المعلم ضماناً لنجاح العملية التدريسية وتحقيقاً للأهداف المدرسية التعليمية المنشودة أو المرسومة. وهي توصف بأنها خطة مرشدة وموجهة لعمل المعلم، وبالتالي ليست قواعد جامدة أو تعليمات تطبق بصورة حرفية بل هي وسيلة غاية في حد ذاتها، يجب أن تتسم بالمرونة والاستعداد للتعديل والتغيير والتطوير.

أما بالنسبة لأنواع الخطط التدريسية و نماذجها ومستوياتها، فقد تختلف من معلم لآخر حسب فلسفته ونظريته التربوية، أو إعداده، أو طريقة تدريسه ... الخ . وبوجه عام، يذكر الخبراء ثلاثة أنواع من الخطط التدريسية على الأقل وهي:

أولاً: الخطة التدريسية السنوية (أو الفصلية)

وهي خطة تدريسية طويلة المدى زمنياً، وتوصف بأنها التخطيط التدريسي البعيد المدى، وتستند الخطة على تصور مسبق للمعلم للنشاطات التعليمية والتجارب العملية والمواقف التعليمية التي سيقوم بها وطلابه على مدى عام دراسي أو فصل دراسي كامل . وتتضمن الخطة التدريسية السنوية أو الفصلية عادة الخطوط العريضة والمبادئ العامة الموجهة لتعليم العلوم دون ذكر التفاصيل للكتاب أو المقرر الدراسي في العلوم وما يصحبه من النشاطات التعليمية المرافقة . ومن هذه الخطوط العامة أو العناصر، على اختلافها ، نذكر ما يلي:

١. عناوين الوحدات التدريسية: المتضمنة في الكتاب أو المقرر الدراسي في مادة التخصص، وتوزيعها وتواريخ تدريسها وعدد الحصص (والمعامل) المخصصة لكل وحدة تدريسية.

٢. الاهداف العامة والخاصة: لتدريس مادة التخصص بالمرحلة الدراسية.

٣. تحليل مختصر لمحتوى الوحدات التدريسية: وبخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم والمبادئ العلمية التي تتضمنها هذه الوحدات التعليمية.

٤. استراتيجيات التدريس: والنشاطات العلمية والتجارب المعملية، والوسائل التعليمية المناسبة، الاجهزة والادوات والمواد المعملية اللازمة لتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة او الغايات المرسومة.

٥. تصور عام لأدوات: وأساليب تقويم مدى تحقيق الأهداف والغايات التعليمية المنشودة أو المرسومة سواء بسواء.

٦. المراجع: الأساسية والثانوية المعتمدة.

ثانياً: الخطة التدريسية ذات الوحدات التعليمية

وهي خطة تدريسية متوسطة المدى زمنياً، وتوصف بأنها التخطيط التدريسي المتوسط المدى وتستند الخطة على تصور المعلم المسبق للنشاطات **Unit Planning** الوحدات الدراسية التعليمية والتجارب المعملية والمواقف التعليمية التعلمية التي سيقوم بها وطلابه على مدى أسبوع أو أسبوعين أو ثلاثة أو شهر دراسي تقريباً . وتتضمن الخطة التدريسية لوحدات تدريس المواد, العناصر الأساسية التالية:

١. عنوان الوحدة التدريسية والزمن التقريبي اللازم لتنفيذها.

٢. تحديد الاهداف العامة والخاصة للوحدة التدريسية.

٣. تحليل محتوى الوحدة التدريسية إلى أشكال المعرفة العلمية الأساسية كالمفاهيم والمبادئ العلمية المتضمنة فيها.

٤. النشاطات العلمية والتجارب المعملية المرافقة والاجهزة والادوات والمواد المطلوبة.

٥. أساليب التقويم.

٦. المراجع والمصادر العلمية المعتمدة.

ثالثاً: الخطة التدريسية اليومية

وهي خطة تدريسية قصيرة المدى زمنياً، وتوصف بأنها تخطيط الدرس **Lesson Planning** وتستند على تصور المعلم اليومي للمواقف والأنشطة التعليمية والمعملية التي سيقوم بها وطلابه في حصة دراسية واحدة أو بضع حصص، وتعتبر الخطة التدريسية اليومية من أهم واجبات المعلم ومسؤولياته في تدريس المادة، وهي بوجه عام لا تختلف كثيراً عن الخطة التدريسية السنوية / الفصلية أو خطة الوحدات التدريسية من حيث عناصرها الأساسية لمكوناتها، وإنما تختلف عنها في أنها تتضمن أهدافاً سلوكية يمكن تحقيقها في حصة دراسية واحدة (غالباً) أو أكثر، وتشمل الخطة التدريسية العناصر التالية:

١. المعلومات الأولية العامة كما في الموضوع، عنوان الدرس، والصف، والتاريخ، الشعبة...

٢. الأهداف التدريسية الخاصة

لا شك أن الهدف التعليمي المحدد من أهم مكونات خطة الدرس. فهو يحدد ما يتعين على الطالب عمله في نهاية الدرس. وبالإضافة إلى ذلك فإنه يقترح أنشطة التعليم والتعلم الملائمة أو المناسبة. على كيفية اختيار وصياغة الأهداف الجيدة، ولكن المهم عند كتابة خطة الدرس أن تراعي إمكانية تحقيق الهدف أو الأهداف في المدة المخصصة للدرس، فبعض المعلمين يحددون للدرس هدفاً أو أهدافاً قد لا يحتاج أكثر من بضع دقائق لتحقيقه. فهدف مثل (أن يستطيع الطالب كتابة قائمة بأجزاء الزهرة) لا يتطلب إلا قدرًا يسيرًا من نشاط المعلم، وجهداً محدوداً من قبل الطالب، ومن المحتمل أن يتحقق هذا الهدف في جزء قصير من الوقت المخصص للدرس، ومن ثم يجد المعلم نفسه في موقف لم يخطط له، وهو كيف يشغل الوقت الباقي من الدرس. كما أن الطلاب قد يشعرون بقلّة ما أنجزوه، وبأن قدرًا كبيراً من الوقت قد ضاع دون عائد، ولعلك تعلم أن مثل هذا الموقف مصدر لكثير من مشكلات النظام داخل الفصل.

٣. الأهداف التدريسية الخاصة

يتوقف شكل المحتوى على أمرين الأول هو الهدف التعليمي الذي تم تحديده للدرس، والثاني أنشطة التعليم والتعلم المنتقاة. فعلى سبيل المثال إذا رأى المعلم أن يقضي جانبا من الدرس في الشرح أو المحاضرة، فإنه ينبغي عليه أن يضمن خطة الدرس أهم العناصر أو المعلومات التي سوف يغطيها، وإذا قرر أن يشترك الطلاب في مناقشة موضوع الدرس، عليه أن يضع مجموعة من الأسئلة التي تساعد على إثارة الحوار، أما إذا كان الدرس أو جزء منه يعتمد على عرض توضيحي يقوم به المعلم فإن المحتوى يتطلب وصفا للإجراءات المتبعة بإيجاز.

٤. الأساليب والأنشطة التعليمية والمعملية

وكما أن المحتوى كمكون من مكونات الخطة يترتب منطقيا على هدف الدرس، فإن أنشطة التعليم والتعلم تبنى على هذا الهدف أيضا. ولا شك أن هذا المكون يرتبط ارتباطا قويا بل ويتداخل مع المحتوى، وكذلك مع الإستراتيجية كمكون للخطة، ففي هذا البند يصف المعلم كيفية سير الطلاب لاكتساب المعلومات الضرورية والأنشطة التي يمارسونها وصولا لتحقيق الهدف. ومن البديهي أن تختلف أنشطة التعليم والتعلم من درس لآخر باختلاف الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه وطبيعته.

٥. المواد والوسائل التعليمية

ولا شك أن المواد والوسائل التعليمية التي سوف تستخدمها لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف تعتبر من المكونات الأساسية لخطة الدرس. لذلك يجب عليك أن تسجل في الخطة المصادر أو المواد التعليمية التي سوف تستخدمها أو يستخدمها طلابك في أنشطتهم داخل الفصل أو داخل المعمل، ومن البديهي أن يتم اختيار تلك الوسائل في ضوء الأهداف المحددة للدرس، ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد التعليمية كثيرا ما يعوق تحقيق الهدف. فمثلا إذا كنت تهدف إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابك من خلال دراسة إحدى المشكلات (تلوث الشواطئ البحرية) (و اكتشاف الأسباب المحتملة واقتراح أنسب الحلول لها، فإنه يكون من الخطأ أن تختار فيلما يعرض المشكلة كاملة شارحا أسبابها وحلولها. ذلك أن دور الطلاب في مثل هذه الحالة سوف يكون سلبيًا ولن تتاح لهم فرصة التفكير في أسباب المشكلة أو حلولها والتي تمثل هدف الدرس. كذلك يجب أن

تكون متأكد قبل تسجيل المواد والوسائل التعليمية في خطة درسك ، من توفر هذه المواد و إمكانية استخدامها في الدرس.

٦.التقويم

يعتقد الكثير من المعلمين أن الدرس ينتهي بانتهاء تقديم المعلومات وبالتالي فإنهم يغفلون ذكر التقويم عند إعدادهم خطة الدرس ، كذلك قد يكتفي البعض بالأسئلة التي يوجهونها للطلاب أثناء سير الدرس لإثارة المناقشات و حث الطلاب على المشاركة فيها . و الواقع أن التقويم له وظيفة أخرى ، و هي التأكد من أن الهدف التعليمي قد تحقق ، لذلك يجب أن تتضمن خطة الدرس كمكون رئيسي فيها أساليب التقويم المناسبة التي سوف تستخدمها . و بطبيعة الحال تشمل هذه الأساليب ما يكفل معرفة مدى ما حققه الطلاب من أهداف الدرس من ناحية أخرى فلا شك أن مثل هذه المعلومات تفيدك في تطوير أساليبك و طرقك في التدريس فيما بعد.

٧.الواجبات المنزلية

كما تعلم فإن عملية التعلم عملية مستمرة و ليست قاصرة على ما يحدث داخل الفصل ، كما أن الوقت المخصص لدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع الطلاب و للتطبيق على أمثلة و تمارين.

لذلك كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس على واجبات منزلية يكلف الطلاب بأدائها خارج الفصل ، و لعلك تعلم أن هناك صورا متنوعة للواجبات المنزلية ، فقد تكون تمارين تمثل تطبيقا مباشرا لما درسه الطلاب في الفصل ، و قد تكون تعميقا في دراسة بعض الجوانب التي أثارت اهتمامهم في الدرس ، أو مشروعا يقوم الطلاب بتنفيذه فرادى أو جماعات . و لا شك أن التنوع في الواجبات يعطي المعلم

فرصة طيبة لمراعاة الفروق الفردية . و غني عن البيان أن الواجبات التي تكلفها طلابك يجب أن تكون في مستوى قدراتهم و إمكانياتهم و أن تكون الوسائل و المصادر اللازمة لتنفيذها متوافرة ومتاحة لهم ، حتى لا تكون الواجبات المترلية مصدرا لضيق الطلاب و إحباطهم.

٨. المراجع

تنتهي خطة الدرس بنوعين من المراجع، أحدهما خاص بالمعلم والآخر خاص بالطالب . وبالنسبة لهذا النوع الأخير من المراجع فينبغي على المعلم أن يتأكد من توفره في مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل أو من إمكانية حصول الطالب عليه بكيفية ما.

٩. الملاحظات

من المفضل أن يدون المعلم ملاحظاته بعد انتهائه من شرح خطة الدرس، فيكتب نواحي الضعف التي قابلته في أثناء قيامه بالشرح حتى يتسنى له تلافيها في المستقبل، وكذلك يسجل نواحي القوة حتى يعمل على دعمها في الدروس التالية، كما يمكنه أيضا تدوين الأخطاء الشائعة في أداء الطلاب سواء في مستوى الفهم أو الأداء... الخ.

أن هناك من المعلمين من يضيف إلى الخطة أو يحذف منها وفقا لخبرته في عملية التدريس . كذلك ينبغي أن نذكر ك بأن وجود خطوات أو عناصر لخطة الدرس لا يعني أن تتحول عملية التخطيط إلى روتين ممل، أو إلى عملية آلية تقوم بها دون تفكير إرضاء للمشرفين التربويين و إدارة المدرسة ، وإنما هذه العناصر هي مجرد موجهات تساعدك على أداء عملك بصورة أفضل ، مع ثقتنا التامة بأن كل م وقف تعليمي جديد يمثل تحديا لذكاء المعلم و مهارته و قدراته ، و أن مواجهة هذا الموقف بكفاءة و فاعلية يستلزم تخطيطا واعيا له.

أشكال خطة التدريس اليومي

فيما يتعلق بشكل خطة الدرس و كيفية تسجيلها في كراسة التحضير . فلا يوجد شكل واحد محدد لها ، فبعض المعلمين يفضلون أن تكتب الخطة وفق نموذج محدد (النموذج التقليدي) ، بينما يفضل آخر أن تكتب الخطة دون التقيد بشكل محدد وقد تسمى خطة حديثة.

وتأخذ خطة الدرس اليومي أشكالا مختلفة نذكر منها الخطة الرأسية والخطة الأفقية، والنوع الأول من الخطط هو الأكثر شيوعا بين المعلمين، غير أن منهم من يفضل استخدام خطط الدرس الأفقية؛ من هنا فسوف نتعرض لكلا النوعين من الخطط بالإضافة إلى نموذج الخطة الحديثة.

تأخذ خطة الدرس الرأسية الشكل التالي:

خطة الدرس الرأسية

تأخذ خطة الدرس الرأسية الشكل التالية:

التاريخ	الفصل	الحصة	طريقة السير في الدرس
			عنوان الوحدة
			عنوان الدرس
			الأهداف السلوكية:
			١.....
			٢.....
			٣.....
			الوسائل التعليمية:
			١.....
			٢.....
			التهيئة:
			
			
			
			العرض:
			
			
			
			
			

التاريخ	الفصل	الحصة	طريقة السير في الدرس
			التقويم: س ١: س ٢: س ٣: الواجب المنزلي: المراجع: • مراجع المعلم: • مراجع الطالب: • ملاحظات:

شكل (٧) نموذج لخطة درس رأسية

خطة الدرس الأفقية

تأخذ خطة الدرس الأفقية الشكل التالي:

التاريخ:

الفصل:

الحصة:

موضوع الدرس:

الأهداف السلوكية	المحتوى العلمي حقائق، مفاهيم.. الخ	الوسائل التعليمية والأنشطة	التقويم
١.			١.
٢.			٢.
٣.			٣.
٤.			٤.
٥.			٥.
٦.			٦.
٧.			٧.

الواجب المنزلي:

.....

المراجع:

.....

ملاحظات:

.....

شكل (٨) نموذج لخطة درس أفقية

الخطة الحديثة

أولاً: المعلومات العامة عن الدرس:

التاريخ:

الفصل:

الحصة:

ثانياً: التمهيد

المادة:

الصف:

الفصل:

المحتوى	الزمن	الأهداف	طريقة تحقيق الهدف	الوسائل التعليمية	قياس تحقيق الهدف
ماذا سندرس؟		ويراعى في صياغتها الضوابط والشروط المذكورة سابقاً.	الأساليب والأنشطة المتبعة من قبل المعلم والطالب لتحقيق الهدف. وربما كان لكل هدف نشاط مستقل لتحقيقه.	يمكن استخدام وسيلة تعليمية واحدة لتحقيق أكثر من هدف	سؤال يطرحه المعلم على الطالب أو نشاط يقوم به الطالب للتأكد من تحقيق الأهداف.

عزيزي الطالب المعلم:

تذكر جيداً:

- من المفضل ألا يتم تسجيل تاريخ الحصة أو اسم الفصل أو الحصة إلا عند دخولك الفصل فعلا وشروعك في العمل، ذلك لأنه قد يحدث ما يجعلك ترجئ الشرح ليوم آخر، بمعنى آخر لا يجدر بك تسجيل هذه البيانات مقدما.
- التخطيط السليم للدروس اليومية لا بد أن يتصف بالمرونة التي تسمح لك كمعلم بتكييف الخطة في ضوء الظروف الطارئة أثناء التنفيذ، وبذلك تكون خططك واقعية وعملية وقادرة على الاستجابة لحاجات الطلاب ومتطلباتهم والظروف الطارئة أو المستجدات التي قد تظهر فجأة.

مصادر المبحث التاسع

١. الأغا ، إحسان و عبد المنعم ، عبد الله ، : (1997) التربية العلمية و طرق التدريس ، ط 4، غزة : مطبعة منصور.
٢. بلقيس، أحمد. وشطي، دونالد(١٩٨٩). القائد التربوي واغناء المنهاج، عمان: الرئاسة العامة لوكالة الغوث.
٣. المنجد(١٩٦٩) المطبعة الكاثوليكية، ط٢٠، بيروت، دار المشرق.
٤. طعيمة، رشدي (1987) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية القاهرة دار الفكر
٥. نشوان ، يعقوب : (2001) الجديد في تدريس العلوم ، الطبعة الأولى ، عمان : دار الفرقان للنشر و التوزيع.
٦. موقع www.kau.sa كتابة خطة الدروس

الخاتمة:

ان السبق العلمي الذي أحدثته روسيا سنة 1957 حين نجحت بإطلاق أول صاروخ في الفضاء الخارجي ، أظهر للأمريكان تقدم الروس عليهم في أبحاث الفضاء والصواريخ وفيما يساعد عليها من علوم رياضية وفلكية وطبيعية ، فاتجه الأمريكان إلى تعليمهم ، يقيمونه وينقدونه ويكشفون عن جوانب الضعف فيه ، وأسباب الضعف ويعيدون النظر في فلسفته وأهدافه ومناهجه وطرقه وأساليبه ووسائله.

وكان على أثر ذلك:

إعادة النظر في الفلسفة وأهداف التعليم الأمريكي ، وزيادة العناية بالتربية العقلية والعلوم الرياضية والطبيعية في مناهج جميع المراحل الدراسية ، وباللغات الأجنبية وبتجديد وتطوير المعامل العلمية في المدارس والمعاهد والكليات الجامعية ومراكز البحوث ، والاهتمام بالموهوبين وتوجيههم.

وكان نتيجة هذه التغيرات والتطورات والتحسينات التي حدثت في التعليم الأمريكي ، استطاعت أمريكا أن تسد الفجوة التي بينها وبين روسيا في أبحاث الفضاء بسرعة فائقة ، وأن تتقدم وتتجح قبلها في تحقيق هبوط بشري مباشر على سطح (القمر) ، وهذا ما يحتاجه العالم العربي اليوم ، إعادة النظر في المناهج وتقييمها ونقدها ، واكتشاف جوانب الضعف وأسبابه ومعالجتها للحاق بركب التقدم والحضارة.

ونقصد باعادة المناهج أي اعادة تحليل عناصر او مكونات المنهج والتركيز على استراتيجية المدرس واعادة النظر في ضوئها ببرامج الاعداد. ولأن مادة المناهج وطرائق التدريس هي اداة جميع المؤسسات التربوية في اعداد مدرسيها، يجب التركيز على هذه المادة وعلى استراتيجية تدريسها وأوقات تدريسها بالاضافة الى تدريس هذه المادة في مرحلتي الدراسات العليا وفي جميع الجامعات، لأن أغلبهم سيصبح تدريسي في الجامعة ويجب ان يكون له المام كامل في المناهج ومكوناتها.

المؤلفون

